



«Om elevane blir enige om å vere uenige, og likevel fungera i lag, det er jo kjempebra, det er jo det som er eit demokrati»

Ein kvalitativ casestudie av læraren og elevane sine erfaringar knytt til dialogbasert demokratiundervisning som eit bidrag til den demokratiske opplæringa.

Sebastian Grøttå

Masteroppgåve i GLU 5-10 med fordjuping i samfunnsfag ved NLA Høgskolen Bergen.

Våren 2023

Kontaktinformasjon:

Sebastian Grøttå

E-post: sebastian.groettaa@outlook.com

Samandrag

Føremålet med denne masteroppgåva er å undersøke problemstillinga: «*Korleis erfarer læraren og elevane i ei ungdomsskuleklasse dialogbasert demokratiundervisning som eit bidrag til den demokratiske opplæringa?*». Eg besvarer problemstillinga ved å drøfte forskingsspørsmåla:

1. Korleis opplever læraren og elevane dialog i samband med demokratiundervisning?
2. Kva demokratiteoretiske kjenneteikn pregar dialogane i demokratiundervisninga?
3. Korleis opplever læraren og elevane demokratiopplæringa i lys av forholdet mellom demokrati som deltaking og som verdiar?

Gjennom eit casestudie og ved bruk av datainnsamlingsmetoden semi-strukturerte intervju har eg gått i dybden på ein lærar og fire elevar sine erfaringar knytt til dialogbasert demokratiundervisning. Funn i samband med forskingsspørsmål 1 viser at dialogen sitt utgangspunkt i demokratiundervisninga er forankra i sosiokulturell læringsteori framfor demokratiteori, trass i at læraren framhevar dialog som ein viktig del av demokratiet. Funn i samband med forskingsspørsmål 2 viser at læraren anerkjenner dialogar med deliberative kjenneteikn, på same tid som at han kritiserer eit overdrive søkelys på konsensusøskande dialogar. Læraren og elevane talar til fordel for uenighet, som resulterer i klasseromsdialogar med agonistiske kjenneteikn. Funn i samband med forskingsspørsmål 3 viser at læraren prioriterer demokratiske verdiar framfor demokratisk deltaking, men ser elevane si framtidige deltaking som eit resultat av å ha opplevd demokratiske prosessar og verdiar i klasserommet. Elevane framhevar demokratiet som deltaking framfor verdiar og viser til politisk deltaking.

Abstract

The aim of this master thesis is to explore the following thesis statement: “*How do the teacher and the students in a secondary school classroom experience dialogic democracy education as a contribution to democratic education?*”. I address this thesis statement by discussing the following research questions:

1. How do the teacher and the students perceive dialogue in relation to democracy education in classroom?
2. What are the democratic theoretical characteristics that characterize the dialogues in the democracy education session?
3. How do the teacher and the students perceive democracy education considering the relationship between democracy as participation and democracy as values?

Through a case study and the use of semi-structured interview data collection method, I explore the experiences of one teacher and four students regarding dialogic democracy education. The findings related to research question 1 indicate that the dialogue’s starting point in democracy education is rooted in socio-cultural learning theory rather than democratic theory, despite the teacher emphasizing dialogue as an important part of democracy. The findings related to research question 2 indicate that the teacher recognizes dialogues with deliberative characteristics, while at the same time criticizing an exaggerated focus on consensus-seeking dialogues. The teacher and the students speak in favour of disagreement, resulting in classroom dialogues with agonistic characteristics. The findings related to research question 3 indicate that the teacher prioritizes democratic values over democratic participation but sees the students’ future participation as a result of having experienced democratic processes and values in the classroom. The students prioritize democracy as participation over values and refer to political participation.

Forord

Eg er stolt og audmjuk etter å ha levert denne masteroppgåva. Demokratiopplæringa engasjerer meg, og eg er stolt av å ha arbeidd med dette over tid.

Eg ynskjer å takke rettleiaren min Anders Daniel Faksvåg Haugen som har vore ein fagleg inspirasjon frå første møte. Takk for dei lærerike rettleiingsøktene som har bidrege til framdrift!

Eg ynskjer å takke alle informantane som stilte til intervju, og spesielt den gjestfrie lærarinformanten som bidrog til at casestudiet fekk ei viss dybde ut frå oppgåva sitt omfang.

Eg ynskjer å takke gjengen på lesesalen i Sandviken. Eg set pris på alle dei gode samtalane, og all den gode latteren vi har delt. Det hadde ikkje vore det same utan!

Eg ynskjer å takke sambuaren min som har vore ein viktig bidragsytar heimanfrå. Du og familien min fortener ei takk; dykk er ei viktig kjelde til livets glede.

Eg ser fram til å ta fatt på læraryrket, og vere den beste versjonen av meg sjølv i møte med framtidige kollegaer, elevar og samarbeidspartnarar.

Bergen, mai 2023.

Sebastian Grøttå.

Innholdsliste

SAMANDRAG.....	II
ABSTRACT.....	III
FORORD	IV
TABELL- OG FIGURLISTE	VIII
1 INNLEIING.....	1
1.1 BAKGRUNN FOR MASTEROPPGÅVA	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSSPØRSMÅL.....	2
1.3 UNDERVISNINGSSOPPLEGGET	4
1.4 DISPOSISJON.....	4
2 TEORETISK RAMMEVERK	5
2.1 DIALOG OG DIALOGBASERT UNDERVISNING	5
2.2 DEMOKRATIFORSTÅINGAR OG DELTAKINGSFORMER	7
2.2.1 <i>Deliberativ demokratiforståing</i>	8
2.2.2 <i>Deliberativ tilnærming til demokratiopplæring</i>	9
2.2.3 <i>Agonistisk tilnærming til demokratiopplæring</i>	10
2.3 FORSKINGSFELTET	11
2.3.1 <i>Deliberativ tilnærming til demokratiopplæring</i>	11
2.3.2 <i>Samhandlingskompetanse eller demokratisk kompetanse?</i>	13
2.3.3 <i>Legitimering eller systemkritikk?</i>	14
2.3.4 <i>Læraren si rolle i dialogbasert demokratiundervisning</i>	15
2.4 FORVENTINGAR TIL FUNN	16
3 METODE.....	19
3.1 KVALITATIV METODISK TILNÆRMING I FORM AV CASEDESIGN OG INTERVJU	19
3.2 DATAINNSAMLINGSPROSESSEN	21
3.2.1 <i>Informantutval</i>	21
3.2.2 <i>Semi-strukturert intervju</i>	22
3.3 TRANSKRIPSJONS- OG ANALYSEPROSESSEN.....	24
3.4 FORSKINGSETISKE BETRAKTINGAR.....	25
3.4.1 <i>Validitet</i>	26
3.4.2 <i>Reliabilitet</i>	28
4 ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN.....	31
4.1 LÆRAREN OG ELEVANE SI FORSTÅING AV DIALOG OG DEMOKRATI.....	31
4.2 OPPLEVINGA AV DIALOG I SAMBAND MED DEMOKRATIUNDERVISNING	35
4.2.1 <i>Dialogen sitt utgangspunkt</i>	35
4.3 DIALOGANE SINE DEMOKRATITEORETISKE KJENNETEIKN	41

4.3.1	<i>Deliberative kjenneteikn</i>	41
4.3.2	<i>Agonistiske kjenneteikn</i>	47
4.4	DEMOKRATIOPLÆRINGA – DELTAKING ELLER VERDIAR?	50
4.4.1	«Det er verdiane som er viktigast»	50
5	DISKUSJON	59
6	KONKLUSJON	63
	LITTERATUR	65
	VEDLEGG	69
A:	INTERVJUGUIDE LÆRAR & ELEVAR	69
B:	INFORMASJON- OG SAMTYKKESKJEMA TIL LÆRAR OG ELEV-INFORMANTANE.....	77
C:	KVITTERING FRÅ SIKT	81

Tabell- og figurliste

Tabell 1: Burbules (1993, s. 112) sine dialogtyper, forenkla illustrasjon av Aashamar (2021, s. 95) sin tabell.

Figur: 1: Utgangspunkt for dialogbasert demokratiundervisning

Figur 2: Utgangspunkt for demokratiopplæringa

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for masteroppgåva

Demokratiopplæringa har historisk sett vore eit sentralt skuleansvar i Noreg (Eikeland & Jacobsen, 1989, s. 44). Det demokratiske mandatet er formulert i opplæringslova: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtving. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringsloven, 1998). Formuleringa er teke vidare i den overordna delen av det nye læreplanverket, LK20, som understrekar at opplæringa skal fremje oppslutning om «demokratiske verdiar og demokratiet som styreform» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Ein sentral del av demokratiopplæringa går føre seg i undervisningssamanheng, noko som medfører at samfunnsfaglærarane står overfor ulike didaktiske val.

I overordna del kjem det og fram at skulen skal «stimulere elevane til å bli aktive medborgarar, og gje dei kompetanse til å delta i vidareutviklinga av demokratiet i Noreg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Vidare understrekar ein at opplæringa skal gje elevane «kunnskapar og ferdigheiter til å møte utfordringar i tråd med demokratiske prinsipp», samt at elevane skal øve opp evna til å «tenke kritisk, lære seg å handtere meiningsbrytingar og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Dermed skal opplæringa gje kunnskap, samstundes som at den skal bidra til handlingskompetanse ettersom at det nye læreplanverket stiller krav om at elevane skal stimulerast til samfunnsdeltaking (Koritzinsky, 2021, s. 104). Desse to haldepunkta er ikkje einsbetydande med ei felles oppfatning om korleis ein skal fremje demokratiet i undervisningssamanheng, og kva slags handlingskompetanse ein skal vektlegge.

Samuelsson (2013, s. 48) understrekar at det er ulike måtar å forstå demokrati på, og dermed ulike måtar å forstå demokratisk deltaking på. Dei ulike forståingane får konsekvensar for demokratiopplæringa, og Solhaug (2008, s. 256) peika på to fagtradisjonar som har dominert forskingsfeltet dei siste tiåra: den statsvitskaplege og den pedagogiske. Begge fagtradisjonane er ifølgje Solhaug (2008, s. 255) inspirert av demokratiet sine røter, nemleg den deliberative forsamlinga i Athen. Sjølv om desse to fagtradisjonane er samde i ein del av det som angår demokratiopplæringa i den norske skulen, er det spenningar i forskingsfeltet som angår den demokratiske opplæringa.

Læreplanen for 10.trinn i samfunnsfag refererer eksplisitt til *samfunnsdebatten* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Børhaug (2022, s. 242) uttrykkjer at samfunnsdebatten er eit syn på konflikt som noko ein løyser gjennom deliberasjon. På same tid er samarbeid og diskusjon vektlagt i arbeidet med å løyse konflikhtar, noko som ligg nære eit deliberativt demokratisyn (Børhaug, 2022, s. 242). Jürgen Habermas (1995) er særleg framtreande innan den deliberative demokratiforståinga, og er knytt til deliberasjonsprinsippet som inneber at ein utforskar kontroversielle tema gjennom ein herrefri dialog. Med andre ord løyser ein politiske saker gjennom ei offentleg meningsutveksling, der ein legg fram fakta og argument som belyser saka, og som legg grunnlaget for at dialogpartane kjem fram til ei felles løysing (Heldal, 2011, s. 27).

Ifølgje Børhaug (2007, s. 56) er dialog og diskusjon viktig i all demokratiforståing, men han hevdar vidare at ein veit lite om korleis lærarane arbeider med dette. Samstundes hevdar Børhaug (2007, s. 56) at samfunnsfaget gjerne er opplevd som eit fag der det er større rom for dialogar enn i andre skulefag. På same tid viser Samuelsson (2013, s. 60) til at klasseromsdialogane ber preg av å utvikle elevane sine sosiale og emosjonelle ferdigheiter framfor demokratiske ferdigheiter. Børhaug (2007, s. 56) og Samuelsson (2013, s. 53) refererer til manglande empiriske studiar som henholdsvis handlar om korleis lærarane arbeider med dialog i samband med demokratiundervisning, og korleis det deliberative demokratisynet er representert i praksis. Eg opplever at mangelen på empiriske studiar medfører eit behov for å undersøke læraren og elevane sine erfaringar knytt til dialogbasert demokratiundervisning som eit bidrag til den demokratiske opplæringa.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

I høve forskingsprosjektet undersøker eg problemstillinga:

«Korleis erfarer læraren og elevane i ei ungdomsskuleklasse dialogbasert demokratiundervisning som eit bidrag til den demokratiske opplæringa?»

Problemstillinga legg grunnlaget for å undersøke læraren si teoretiske tilnærming til dialogbasert demokratiundervisning. Dette inneber spørsmålet om dialogen sitt utgangspunkt er forankra frå ein pedagogisk ståstad på bakgrunn av læringsteori, eller om dialogen er forankra frå eit demokratisk ståstad på bakgrunn av demokratiteori. Samstundes er det viktig å nemne at

det eine ikkje utelet det andre. Eg går i dybden på dialogane sine føremål og kjenneteikn ettersom at eg fokuserer på læraren og elevane sine erfaringar ved ei dialogbasert tilnærming til demokratiundervisning. I den samanhengen undersøker eg informantane sine eksplisitte og implisitte utsegn i lys av både læringsteori og demokratiteori. På same tid undersøker eg demokratiopplæringa i lys av forholdet mellom demokrati som deltaking og demokrati som verdiar. Eg opplever at denne dimensjonen er viktig for å kunne tematisere dialogen sitt utgangspunkt i demokratiopplæringa, så vel som i demokratiundervisninga. Dialog er ein demokratisk handlingkompetanse, og i kva grad læraren og elevane opplever dialogen sitt utgangspunkt i klasserommet som politisert eller avpolitisert, heng gjerne saman med i kva grad demokratiopplæringa er det same.

Problemstillinga belyser både læraren og elevane sine perspektiv, og medfører at forskingsprosjektet gjev innblikk i tre nivå av Goodlad (1979) sin læreplanteori: den oppfatta læreplanen, den iverksette læreplanen og den erfarte læreplanen. Dei to førstnemnde nivåa representerer læraren sine perspektiv i form av at læraren tolkar læreplanen og utøver undervisning som er forankra i kompetansemåla frå læreplanen. Det siste nivået representerer elevane sine erfaringar ettersom at det er elevane som sit igjen med læringsutbytte. Eg besvarer problemstillinga ved å analysere og drøfte følgjande forskingsspørsmål:

1. Korleis opplever læraren og elevane dialog i samband med demokratiundervisning?
2. Kva demokratiteoretiske kjenneteikn pregar dialogane i demokratiundervisninga?
3. Korleis opplever læraren og elevane demokratiopplæringa i lys av forholdet mellom demokrati som deltaking og som verdiar?

Forskningsprosjektet sitt utgangspunkt er at dialog er ein føresetnad for demokratisk deltaking, utan at det nødvendigvis medfører at ei dialogbasert tilnærming til demokratiundervisning er forankra ut frå ein demokratiteoretisk samanheng. Eg forankrar forskingsprosjektet difor i stor grad på at dialog er ein føresetnad for demokratisk deltaking ettersom at forskingsprosjektet knyt seg til demokrati-undervisning og opplæringa. Trass demokratiforankring, opnar eg for at den dialogbaserte tilnærminga anten kan vere eit resultat av læringsteori eller demokratiteori, eller eventuelt ei samankopling. I den samanhengen er det viktig at læraren og elevane sine erfaringar er i sentrum, og eit viktig aspekt er difor å ta eit steg tilbake i møte med innsamling av data. Konkret sett handlar det om å gje rom for læraren og elevane å kome med sine erfaringar ettersom at det utgjere kjernen i problemstillinga.

1.3 Undervisningsopplegget

Den *dialogbaserte demokratiundervisninga* som eg refererer til i problemstillinga er ikkje ein rådande del av oppgåva, og fungerer ikkje som ei normativ beskriving som uttrykkjer korleis ein gjennomfører dialogbasert demokratiundervisning. Intensjonen med undervisningsøkta var å skape eit felles referansegrunnlag knytt til dialogbasert demokratiundervisning til fordel for intervjua. Lærarinformanten planla og utarbeidde undervisningsøkta, som bygde vidare på temaet 1. verdskrig som klassa hadde om i samfunnsfag. Tematikken resulterte i at det vart gjennomført dialogbasert demokratiundervisning i form av ei dialogbasert tilnærming til demokratiundervisninga.

I starten av undervisningsøkta informerte læraren elevane om at økta bestod av dialogar og diskusjonar i klasserommet. Samstundes informerte læraren om at dialogane kom til å variere mellom ulik mengd deltakarar: to og to, fire og fire, heilklasse. Elevane fekk individuell tid på førehand av dialogane for å tileigne seg synspunkt og utarbeide eventuelle argument. Avslutningsvis i undervisningsøkta formulerte læraren spørsmålet: «*I 1. verdskrig vart det brukt giftgass, stridsvogner, fly, granatar, maskingevær. Viss Noreg hadde avstemming for kva våpen dei skulle prioritere å lage/skaffe seg. Kva våpen skulle det ha vore? Kvifor?*». Utdraget frå undervisningsøkta illustrer at undervisningsopplegget la til rette for dialogbasert tilnærming til demokratiundervisning, der elevane skulle øve opp evna til å «tenke kritisk, lære seg å handtere meiningsbrytingar, og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

1.4 Disposisjon

Masteroppgåva består av seks kapittel: innleiing, teoretisk rammeverk, metode, analyse og drøfting, diskusjon samt konklusjon. I innleiinga presenterer eg bakgrunnen for oppgåva, og kontekstualiserer den dialogbaserte demokratiundervisningsøkta som problemstillinga refererer til. Det teoretiske rammeverket legg grunnlaget for tematikken i analyse- og drøftekapittelet, og i metodekapittelet grunngjev eg forskingsprosjektet sitt kvalitative preg i form av casestudie som forskingsdesign og intervju som datainnsamlingsmetode. I analyse- og drøftekapittelet ser eg teori og empiri i lys av kvarandre, og i diskusjonsdelen tematiserer eg forskingsprosjektet på eit overordna nivå samt skisserer behov for framtidig forskning. Deretter følgjer ein konklusjon som samlar trådane.

2 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket er todelt i form av ein overordna del med teori etterfølgd av ei oversikt over forskingsfeltet. Innleiingsvis i teorikapittelet definerer eg dialog med utgangspunkt i Nicholas Burbules (1993), og konstruerer eit skilje mellom dialogbasert undervisning frå eit sosiokulturelt perspektiv, og dialog som ein føresetnad for demokratisk deltaking. Trass i dette todelte og konstruerte skilje, er det teoretiske rammeverket i større grad forankra i ein demokratiteoretisk samanheng. Demokratiteorien baserer seg hovudsakleg på det deliberative demokratiet, i tillegg til det agonistiske demokratiet.

2.1 Dialog og dialogbasert undervisning

Kim og Wilkinson (2019) understrekar at dialog og dialogbasert undervisning er komplekse omgrep med ulike forståingar innanfor dei ulike fagtradisjonane. Burbules (1993, s. 7-8) peika på tre kjenneteikn ved dialogar: (I) dei har to eller fleire samtalepartnarar, (II) er prega av rom for open deltaking, (III) er driven av utforsking av eitt eller fleire tema.

Burbules (1993, s. 110-112) poengterer at dialogar har ulike former og føremål i det han skil mellom dialogar som er konvergente eller divergente, samt kritisk eller inkluderande. Konvergente dialogar er konsensussøkande, medan divergente dialogar er opne for fleire konklusjonar (Burbules, 1993, s. 110-112). Kritiske dialogar handlar om å vinne terreng for eige syn, medan inkluderande dialogar handlar om å forstå perspektiva til kvarandre (Burbules, 1993, s. 110-112). Burbules (1993, s. 112) skisserer fire dialogtypar på bakgrunn av dei nemnde formene og føremåla: Dialog som konversasjon, dialog som utforsking, dialog som debatt og dialog som instruksjon. Aashamar (2021, s. 95) illustrerer Burbules (1993, s. 112) sin typologi, som førte til at eg utarbeidde ein forenkla illustrasjon som relaterer seg til forskingsprosjektet mitt:

Tabell 1: Typologi av Burbules (1993, s. 110-112) sine dialogtypar.

Dialogtype	Kjenneteikn
Inkluderande- divergent Dialog som konversasjon	Målet med dialogen er å forstå andre sine perspektiv og styrke toleranse og intersubjektiv forståing mellom dialogdeltakarane.
Inkluderande- konvergent Dialog som utforsking	Målet med dialogen er å finne fram til best mogleg svar og løysingar på felles problem gjennom samarbeid. Dialogen inneber å utforske og vurdere ulike synspunkt opp mot kvarandre for å oppnå semje. Dette er ein løysingsretta dialog som kan verte sett i samanheng med deliberasjon.
Kritisk- divergent Dialog som debatt	Målet med dialogen er å få gjennomslag for egne synspunkt. Ein proklamerer sine egne argument, medan andre sine argument er gjenstand for kritikk. Dialogen kan verte sett i samanheng med agonistiske former for kommunikasjon som debatt.
Kritisk- konvergent Dialog som instruksjon	Målet med dialogen er å få ein eller fleire deltakarar til å resonnerer seg fram til eit bestemd synspunkt gjennom å kritisk prøve innspela deira.

Dialogtypane «dialog som utforsking» og «dialog som debatt» kan henholdsvis verte kopla til deliberative og agonistiske dialogar, noko som medfører at søkelyset retta seg mot desse to dialogtypane i dette forskingsprosjektet. Jamvel er det viktig å merke seg at dialogtypane til Burbules beskriver dialogane sine føremål, og ikkje den faktiske kommunikasjonen (Aashamar, 2021, s. 94). I den samanhengen uttrykkjer Aashamar at kommunikasjonen i klasserommet ofte vekslar mellom fleire dialogtypar, og viser til at dialogane som utspelar seg i klasserommet er komplekse og «kan fort ta andre veier og former enn planlagt» (Aashamar, 2021, s. 94).

I likskap med omgrepet dialog, er det ulike forståingar knytt til omgrepet dialogbasert undervisning. Dialogbasert undervisning er ofte sett i samanheng med eit sosiokulturelt syn på læring, der læringa vert utvikla i fellesskap mellom lærarar og elevar: «Dialogic teaching is that in which both teachers and pupils make substantial and significant contributions and through which children's thinking on a given idea or theme is helped to move forward» (Mercer & Littleton, 2007, s. 41). Denne forståinga for dialogbasert undervisning er generell, og retta seg ikkje inn mot eit spesifikt fag. Dialogbasert undervisning er difor forstått som eit læringsverktøy i denne samanhengen.

Mercer og Littleton (2007, s. 4) hevda at ein ikkje kan forstå tenking, læring og utvikling utan å ta omsyn til sosiale og kommunikative faktorar. Det sosiokulturelle perspektivet inneber eit syn på menneske som skapningar med ein unik kapasitet i møte med kommunikasjon (Mercer & Littleton, 2007, s. 4). Dette perspektivet gjere seg og gjeldande i møte med opplæring, der ein ser på opplæringa som ein dialogisk prosess (Mercer & Littleton, 2007, s. 4). Det sosiokulturelle perspektivet tek omsyn til meir enn individet sine evner i samband med læring, anten om det er læraren eller eleven, og ser i større grad eit godt læringsutbyte som eit resultat av gode dialogar (Mercer & Littleton, 2007, s. 4).

Mercer og Howe (2012, s. 17) uttrykkjer at dialogen sine tradisjonelle mønster i skulen utfordrar dialogen sitt læringsutbyte, og eksemplifiserer utfordringane i form av situasjonar der læraren både bestemmer kven som skal ha ordet ut frå kven som rekkjer opp handa, og kva slags spørsmål ein skal diskutere. Vidare identifiserer dei at ei av fleire løysingar på denne utfordringa er at læraren nytta eit breiddt spekter av interaksjonsstrategiar i klasserommet, og poengterer at denne løysinga krevja profesjonsutvikling i form av å trene på, og kjenne igjen dei ulike strategiane i møte med elevane (Mercer & Howe, 2012, s. 17). Mercer og Howe (2012, s. 17) lener seg på undersøkingar som viser at elevane sin entusiasme aukar dersom læraren nyttar seg av eit breiddt spekter av interaksjonsstrategiar i klasserommet.

Hittil i det teoretiske rammeverket har eg gjort greie for dialog forstått som eit læringsverktøy med utgangspunkt i ei sosiokulturell forankring. Jamvel om dialogbasert undervisning kan verte forstått ut frå eit sosiokulturelt syn på læring, tematiserer ei rekkje fagpersonar dialogen si betydning i møte med demokratiopplæringa (Heldal & Sætra, 2016, s. 280). Heldal og Sætra (2016, s. 280) peika på skulen si viktige rolle som meiningsskapande og offentleg arena for å tileigne seg dialogisk kompetanse for demokratisk deltaking. Vidare i det teoretiske rammeverket fokuserer eg difor på dialog i ein demokratiteoretisk samanheng.

2.2 Demokratiforståingar og deltakingsformer

Demokrati kjem av den greske samansetjinga av orda *demos* og *kratos* som henholdsvis kan verte oversett til *folk* og *styre* (Heldal, 2011, s. 22). Heldal (2011, s. 22) understrekar at demokrati er ei politisk styreform, men poengterer at forståinga av demokratiomgrepet avhenger av «sosiale, politiske, ideologiske, historiske og kulturelle faktorer», og trekkjer fram at det er store ulikskapar mellom korleis ulike land utøver den politiske styreforma.

Held (2006) påpeikar at ulike normative forståingar av demokrati framhevar ulike former for demokratisk deltaking som utgjere kjernen i demokratiet, og skil mellom to overordna forståingar av demokrati: liberal og republikansk. Den liberale forståinga av demokratiet handlar om at samfunnet består av individ med eigne, konkurrerende interesser. Liberale teoriar er oppteken av rettighetene og fridomen til individet, der borgarane kjempar for sine interesser gjennom representative former. Den republikanske forståinga av demokrati legg vekt på direkte deltaking, og er ein tanke som kan sporast tilbake til demokratiet sine røter i Athen ved Aristoteles (Heldal, 2011, s. 29).

Samuelsson (2013, s. 49) trekkjer fram kritikk som har vore retta mot den liberale og den republikanske forståinga av demokrati, som henholdsvis omhandlar å resultere i vinnarar og taparar i form av fleirtalsprinsippet som ikkje nødvendigvis sikrar «samfunnet sitt beste» samt å involvere medborgarane i for låg grad. I den samanhengen uttrykkjer Samuelsson (2013, s. 49) at den deliberative demokratiforståinga kan verte sett på som ei samankopling av den liberale og den republikanske demokratiforståinga, og peika på demokratiforma sitt potensiale til å handtere utfordringane som følgjer med desse to forståingane.

2.2.1 Deliberativ demokratiforståing

Cohen (1989) legg vekt på den offentlege meiningsutvekslinga mellom likeverdige borgarar i tilnærminga hans til det deliberative demokratiet: «The notion of deliberative democracy is rooted in the intuitive ideal of a democratic association in which the justification of the terms and conditions of association proceeds through public argument and reasoning among equal citizens» (Cohen, 1989, s. 21). Søkelyset til Cohen inneber to eksplisitte komponentar i den offentlege meiningsutvekslinga form av å argumentere og grunngje. Dette poenget er i tråd med Cunningham (2002, s. 165) som hevdar at den deliberative forståinga inneber eit syn om at stemmegjeving ved val ikkje er tilstrekkeleg, og at demokratiet bør bestå av meir enn å registrere sin preferanse i form av å stemme. Dette samsvarar med Habermas (1995) som uttrykkjer at demokratiet bør bestå av ein offentleg og rasjonell meiningsutveksling for å finne konsensus på spørsmåla som angår kva som er det beste for samfunnet, gjennom «krafta i det betre argument». Deliberasjonsprosessen er i sentrum i den deliberative demokratiforståinga.

Cunningham (2002, s. 164) poengterer at dialogdeltakarane i ein deliberativ dialog må vere budd på å endre synspunkt og preferanse, og viser til at utgangspunktet for ein deliberativ dialog er at ein går inn i dialogen med eit opent sinn. Cunningham (2002, s. 164) understrekar at ein

må vere budd på å endre synspunkt både undervegs og i etterkant av dialogen ettersom at ein i deliberative dialogar uttrykkjer sine opprinnelege preferansar med sikte på å overtale andre. Gutmann og Thompson (1996) refererer til at omgrepet «reciprocity» beskriver denne tankegangen: «I cannot expect you to entertain my reasons respectfully and with a mind open to changing your views unless I am prepared to entertain your reasons in the same spirit».

2.2.2 Deliberativ tilnærming til demokratiopplæring

Gutmann (1987, s. 289) argumenterer for at ei tilstrekkeleg demokratiopplæring er sentralt for å ivareta demokratiet, og poengterer at demokratiopplæringa bør byggje på ei deliberativ demokratiforståing. Gutmann viser til at ein må dyrke ferdigheitene til eit deliberativt medborgarskap for at opplæringa skal vere fulldekkande. Vidare poengterer ho at ein ikkje behøver å knyte oppdraginga direkte til utviklinga av deliberative medborgarar, og understrekar at det kan kome som eit «unintended by-product of educational efforts that aim at something else» (Gutmann, 1987). Gutmann (1987, s. 51) trekkjer fram kritisk tenking som ein av fleire ferdigheiter som byggjer opp under den deliberative karakteren ho refererer til som føremålet med den demokratiske opplæringa. I den samanhengen understrekar ho at barn ikkje berre treng å lære å oppføre seg i samsvar med autoritet, men at dei og treng å lære seg å tenke kritisk om autoritet viss dei skal leve opp til det demokratiske idealet om å dele politisk suverenitet som borgar (Gutmann, 1987, s. 51).

Gutmann (1987, s. 3) understrekar at opplæringa er politisk ettersom at ein som demokratisk medborgar er med å bestemme korleis borgarane i framtida skal verte utdanna. Grunntanken til Gutmann kan verte kopla til medborgarskapsomgrepet. Ein av fleire måtar å forstå medborgarskapsomgrepet på er gjennom todelinga *status* og *rolle* (Heldal, 2011, s. 14). Status handlar om statsborgarskap, og refererer til den juridiske delen som er symbolisert gjennom til dømes pass, og er tett knytt til spørsmålet om nasjonal tilhøyrsløse (Heldal, 2011, s. 14). Medborgarskap forstått som rolle handlar om meir enn status ettersom det har ein deltakingsdimensjon (Heldal, 2011, s. 14). I Noreg knyt ein betydninga av medborgaromgrepet i stor grad til rolleforståinga (Breivega et al., 2019, s. 19). Demokratisk medborgarskap handlar om fullverdig deltaking, om å vere inkludert og å vere i stand til å bidra og påverke (Breivega et al., 2019, s. 19).

Børhaug (2018b, s. 273) hevda det nye læreplanverket si vektlegging av demokratiomgrepet som ein «samlekategori for alle slags verdiar som ein ser som grunnleggjande for skulen» gjere

demokrati- og medborgaromgrepet «svært vage» ettersom det verte sett på som «alt det gode». Børhaug (2018b, s. 273) trekkjer fram at denne tilnærminga lyftar demokrati og medborgarskap opp på eit symbolsk nivå framfor å fungere som eit handlingsgrunnlag for myndige borgarar. Skulen sitt demokratiske mandat inneber å fremje oppslutnad om «demokratiske verdiar og demokratiet som styreform», og mandatet som skal «ivareta» og «vidareutvikle» demokratiet inneber spørsmålet om kva slags ferdigheiter dei demokratiske medborgarane skal tileigne seg. Dialog er ein av fleire demokratiske handlingskompetansar, og er difor eit sentralt element i denne samanhengen.

Arneberg (1994, s. 92-93) understrekar at skulen si oppgåve er å få elevane til å delta i det demokratiske livet, og påpeika at ein i undervisningssamanheng skal søke å gje elevane kunnskapar og ferdigheiter som gjere elevane i stand til å nytte yringsfridomen sin i møte med dei ulike fellesskapa som elevane inngår i. Samstundes trekkjer han fram at skulen skal setje den neste generasjonen i stand til å delta i og påverke «den demokratiske debatten», som relaterer seg til *samfunnsdebatten* i form av den offentlege meiningsutvekslinga (Arneberg, 1994, s. 93). Arneberg poengterer at skulen er ein viktig arena for politisk opplæring: «Det er først når politikk blir en del av dagliglivet, at demokratiet blir reelt, og vår innsats kan bli et viktig bidrag til fellesskapet» (Arneberg, 1994, s. 89).

I likskap med Børhaug (2007, s. 56) viser Heldal (2011, s. 158) til undersøkingar som uttrykkjer at det er forholdsvis lite dialog og diskusjonar i klasseromma i Noreg, og hevda at det går utover elevar si evne til å stå opp for synspunkta sine i møte med ein offentleg arena. Arneberg (1994, s. 93) understrekar viktigheita av å trekkje problem inn i undervisninga, og at elevane får arbeide med desse problema gjennom dialog og diskusjon i undervisninga. Dermed talar Arneberg (1994, s. 93) til fordel for ei deliberativ tilnærming til demokratiundervisning med tanke på at dialogen fungerer som ein premiss i arbeidet med å løyse saker. Samstundes meddelar han ein kritisk refleksjon som handlar om at skulen ikkje kan trekkje inn problem og presentere dei same problema som uproblematiske i søken etter «full konsensus» i klasserommet (Arneberg, 1994, s. 93). Arneberg (1994, s. 94) poengterer at det er sentralt å ivareta yringsfridomen i skulen ettersom at dialog er ein form for demokratisk deltaking.

2.2.3 Agonistisk tilnærming til demokratiopplæring

Agonistisk pluralisme er ein demokratiteori som har dialog og diskusjon i fokus, i likskap med deliberativ demokratiteori, og fungerer difor som eit alternativ til det deliberative demokratiet.

Agonistisk pluralisme er ein radikal demokratiteori utarbeidd av Chantal Mouffe (1999), og inneber eit syn på uenighet som ei konstruktiv kraft i samfunnet. Denne teoretiske tilnærminga til demokratiet ser på konflikhtar mellom samfunnet sine ulike grupper og individ som ein naturleg del av det politiske livet (Mouffe, 1999).

På same tid som at Mouffe (1999) argumenterer for agonistiske pluralisme, problematiserer ho fleire element ved den deliberative tilnærminga til demokratiet. Eit av elementa Mouffe kritiserer er dialogen sitt søkelys på konsensus: «Too much emphasis on consensus and the refusal of confrontation lead to apathy and disaffection with political participation» (Mouffe, 1999). Mouffe (1999) hevda at den deliberative tilnærminga kjem til kort i møte med pluralisme i form av pluralismen sitt mangfald.

Verken demokratiteorien eller konsensusstatet til Mouffe rettar seg mot demokratiopplæringa i skulen. Jamvel er det fleire aspekt som gjere seg gjeldande i samanheng med dialogbasert demokratiundervisning. Dialogar på bakgrunn av Mouffe (1999) sin teori om agonistisk pluralisme er kjenneteikna av å vere kritisk-divergente, og er difor kopla opp i mot dialog som debatt av Burbules (1993). Denne dialogtypen handlar om å få gjennomslag for eigne synspunkt (Burbules, 1993, s. 119). Aashamar (2021, s. 100) poengterer at klasseromsdebatt er eit døme på agonistisk tilnærming til demokratiundervisning.

2.3 Forskingsfeltet

Forskingsfeltet som omhandlar dialog i samband med demokratiundervisning er prega av få empiriske studiar (Børhaug 2007; Heldal, 2011; Samuelsson, 2013). På same tid er forskingsfeltet prega av at dei empiriske studiane er gjennomført på tvers av ulike fagdisiplinar som medfører at studiane byggjer på kvarandre i låg grad (Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 75).

2.3.1 Deliberativ tilnærming til demokratiopplæring

Det deliberative demokratiet har prega det samfunnsfagdidaktiske forskingsfeltet dei siste tiåra, men trass framvekst kan ikkje teorien utan vidare verte overført til skulen (Aashamar, 2021, s. 97). Samuelsson og Bøyum (2015) poengterer at den må verte konkretisert for å verte nytta i samband med demokratiundervisning.

Samuelsson og Bøyum (2015, s. 75) poengterer at det deliberative demokratiet ofte er assosiert med mellom anna Habermas (1995) og Gutmann (1987) sjølv om karakteristikane til det deliberative demokratiet kan sporast langt tilbake i historia. Difor uttrykkjer dei at det er naturleg å knyte påverknaden det deliberative demokratiet har på demokratiopplæringa til dei siste tiåra (Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 75). Samuelsson og Bøyum (2015, s. 75) poengterer at forskingsfeltet som omhandlar deliberativ tilnærming til demokratiopplæring i stor grad handlar om korleis ein kan anvende demokratiteorien i demokratiundervisninga. Dette inneber mellom anna å utvikle ferdigheitene som er knytt til det deliberative demokratiet, og legge til rette for deliberativ demokratiundervisning i praksis (Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 76). Dialog er ein sentral premis for det deliberative demokratiet, og figurerer naturlegvis som ein av fleire ferdigheiter ein ynskjer å utvikle i den samanhengen.

I 2010 gjennomførte Samuelsson (2013, s. 48) kvalitative intervju med eit utval lærarar på barnetrinnet på fire ulike skular på Vestlandet. Studien til Samuelsson (2013) omhandla lærarane sine oppfatningar av demokratiopplæringa, og Samuelsson sitt analytiske utgangspunkt var å undersøke i kva grad den deliberative oppfatninga og praksisen var representert i skulen. Eit av funna til Samuelsson (2013, s. 57) talar for at det deliberative perspektivet er fråverande i lærarane sine oppfatningar om demokrati, både som omgrep og som konsept. Jamvel vart den offentlege meningsutvekslinga trekt fram av lærarane i studien hans som ein viktig del av demokratiet.

Samuelsson og Bøyum (2015, s. 76) omtalar forskingsfeltet som omhandlar deliberativ demokratiopplæring som «two bodies of literature» i samband med ein systematisk litteraturgjennomgang av forskingsfeltet. Dette begrunner dei ut frå at forskingsfeltet består av «deliberative democratic theory» og «deliberative democratic education», som illustrerer spenningsfeltet i form av statsvitskapelege og pedagogiske fortolkingar av demokratiomgrepet (Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 76). Dei to fortolkingane ser henholdsvis på deliberasjon som eit politisk og eit pedagogisk konsept.

Jamvel om statsvitskapelege og pedagogiske fortolkingar av demokratiet resulterer i eit forskingsfelt som ikkje byggjer på kvarandre, uttrykkjer Samuelsson og Bøyum (2015, s. 79) at dei to delane av forskingsfeltet delar oppfatninga om at ein lærer deliberative ferdigheiter og verdiar gjennom øving, som inneber å delta i deliberative prosessar. Deliberative prosessar inneber dialog og diskusjon, og er ein sentral føresetnad for deltaking i det deliberative

demokratiet (Gutmann & Thompson, 1996). I tillegg er det brei enighet om at ein deliberativ prosess er ein dialog der ein høyrer og uttrykkjer ulike stemmer og perspektiv, som inneber at deltakarane viser respekt og lytta til kvarandre (Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 79).

Fortolkinga av demokratiomgrep er av betydning for demokratiundervisninga, så vel som dialogen sitt utgangspunkt i demokratiundervisninga. Samuelsson og Bøyum (2015, s. 84) poengterer at eit politisk syn på deliberasjon i større grad tillèt klasseromsdialogane å bere preg av konfrontasjon utan å verte stempla som ei fare for «det trygge klasserommet». Vidare understrekar Samuelsson og Bøyum (2015, s. 84) at eit pedagogisk syn på deliberasjon inneber at dei nemnde klasseromsdialogane i større grad kan verte opplevd som ei fare. I denne samanhengen vonar eg essensen er at ulike forståingar for demokratiomgrep som til dømes deliberasjon er av betydning for i kva grad dialogen politiserer eller avpolitiserer demokratiundervisninga og opplæringa.

2.3.2 Samhandlingskompetanse eller demokratisk kompetanse?

Ludvigsen-utvalet foreslo i 2015 å fornye det faglege innhaldet i skulen gjennom utgreiinga *Fremtidens Skole* (NOU 2015:8). Utvalet uttrykte eit ynskje om å forankre fornyinga i fire kompetanseområde som spegla framtidssamfunnet sine behov: Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å utforske og skape samt kommunisere, samhandle og delta. Den sistnemnde kompetansen er todelt i form av lesing- og skrivekompetanse og munnleg kompetanse, og samhandlingskompetanse som igjen er delt i «samhandling og deltaking» og «demokratisk kompetanse» (NOU 2015:8, s. 18).

Børhaug (2018a) uttrykkjer at demokrati som samleomgrep for gode verdiar som samhandlingskompetanse, og demokrati som politisk deltaking i form av demokratisk kompetanse kan fungere som komplementære element i utdanninga for demokratisk medborgarskap (Børhaug, 2018a). Jamvel understrekar han at uklare linjer mellom samhandlingskompetanse og demokratisk kompetanse kan medføre utfordringar. Børhaug (2017, s. 13) poengterer at samhandlingskompetanse er ein viktig føresetnad for «sivilisert sameksistens mellom menneske», men påpeika samstundes at samhandlingskompetanse ikkje rettleier elevar i møte med politiske institusjonar i Noreg:

Deltaking i det politiske demokratiet er ikkje primært noko som skjer mellom menneske, men det skjer mellom organiserte kollektiv (organisasjonar, parti, grupper) og det skjer innanfor heilt andre spelereglar (institusjonar). Derfor er skiljet mellom samhandlingskompetanse og demokratisk kompetanse for politisk deltaking viktig. (Børhaug, 2018a)

I utsegnet problematiserer Børhaug (2018a) at kompetansane glir i kvarandre ettersom han påpeika at deltaking krevja ulike former på ulike arenaer. Det er nærliggjande å tolke Børhaug sin argumentasjon i retning av at ei samankopling av kompetansane i låg grad rettleiar og førebur elevane tilstrekkeleg i møte med demokratiske institusjonar, trass i at begge kompetansane isolert sett kan auke elevane si vilje og evne til å delta i dialogar og diskusjonar. I lys av Børhaug sine utsegn som talar for eit tydelegare skilje mellom demokratisk kompetanse og samhandlingskompetanse er det fagleg interessant å undersøke i kva grad læraren og elevane opplever at demokratiopplæringa siktar mot å skape oppslutnad om demokratisk deltaking eller demokratiske verdiar. Vidare er det fagleg interessant å undersøke i kva grad demokratisk deltaking siktar mot deltaking i møte med politiske institusjonar, og i kva grad dei demokratiske verdiane er open for problematisering.

Børhaug (2018a) uttrykkjer at Noreg ikkje har ein godt utvikla didaktikk for demokratiopplæringa, og at «utfordringane er mange». Ei av utfordringane han peika på er unge sin motivasjon for politisk deltaking, noko som og var temaet i den omfattande undersøkinga *International Civic and Citizenship Education Study* frå 2016. I undersøkinga vart det studert tre faktorar som bidreg til å mobilisere unge til politisk deltaking: kunnskap om demokrati, erfaring med å delta i demokratiske institusjonar og politisk sjølvtilitt. Ødegård og Svagård (2018, s. 44) viser til at den viktigaste forklaringsfaktoren for å mobilisere elevar på 9.trinn til framtidig politisk deltaking er å styrke elevane si politiske mestringstru. I den samanhengen trekkjer Ødegård (2018) fram at «det viktigste grunnlaget for demokratiske handlinger er troen på at man vil bli hørt og at man kan gjøre seg gjeldende med sin stemme».

2.3.3 Legitimering eller systemkritikk?

Gutmann (1987, s. 51) uttrykkjer at barn treng å lære seg å tenke kritisk om autoritet i tillegg til å oppføre seg i samsvar med autoritet. Børhaug (2017, s. 8) tematiserer den todelte dimensjonen som handlar om forholdet mellom å skape systemkritiske og systemlojale

borgarar. I den samanhengen uttrykkjer Børhaug og Christophersen (2012, s. 33) at ein har lite forskning på formidlinga av den demokratiske tradisjonen og verdigrunnlaget i norsk skule, både kva som er vektlagt og kva slags demokratiforståing som ligg til grunn.

Børhaug og Christophersen (2012) har undersøkt i kva grad eit utval lærebøker i samfunnskunnskap opnar opp for ei problematisering av demokratiske verdiar. Ved problematisering viser dei til dømes til at ein opnar for ulike forståingar av demokratiske verdiar, for variasjonar mellom land eller til kritiske vurderingar (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 33). Undersøkinga dei gjennomførde illustrerer totalt sett at det er ei låg grad av openheit for problematisering i lærebøkene (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 43). Børhaug og Christophersen er skeptiske til demokratiomgrepet si avgrensing ettersom det er eit omgrep som kan verte forstått på mange vis, og refererer til at dei fleste lærebøkene hevda at «berre representativt demokrati er demokrati, og at Noreg og elevrådet er fullgode demokrati, utan atterhald og kritisk blikk» (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 43). Vidare uttrykkjer dei at læreverka bidreg til å legitimere ei avgrensa og kontrollert form for deltaking (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 43). Børhaug (2017, s. 8) understrekar at ei einsretta legitimering er demokratisk problematisk, og set på same tid eit spørsmålsteikn ved kva for politisk deltaking skulen skal gje kompetanse for i lys av forholdet mellom legitimering og systemkritikk i den demokratiske opplæringa.

Brondbjerg (2014, s. 134) viser til at borgarane i Danmark og Noreg i fellesskap delar ei stor tilhøyrsløse til demokrati, prega av høg valdeltaking og tillit til politiske institusjonar. Jamvel er ein vitne til fallande deltaking blant dei yngre i møte med det representative demokratiet som består av partideltaking og partimedlemsskap (Brondbjerg, 2014, s. 134). I den samanhengen viser Brondbjerg (2014, s. 134) til maktutgreiingar som vart satt i gang i nordiske land for å undersøke i kva grad demokratiet er truga. Vidare understrekar han at ein skal arbeide med og for demokratiet for å unngå ei legitimitetskrise, spesielt blant unge (Brondbjerg, 2014, s. 134).

2.3.4 Læraren si rolle i dialogbasert demokratiundervisning

Heldal og Sætra (2016) tematiserer samfunnsfaglærarar si rolle i dialogbasert demokratiundervisning, og nemner forholdet mellom dialogen sitt mål om forståing av og oppslutnad om demokratiske verdiar og demokratisk dialog som middel. Heldal og Sætra (2016, s. 293) viser til at dialogisk undervisning krevja at læraren gjere situasjonsbestemte pedagogiske vurderingar. Dei framhevar at det er kvaliteten i læraren sine handlemåtar som er

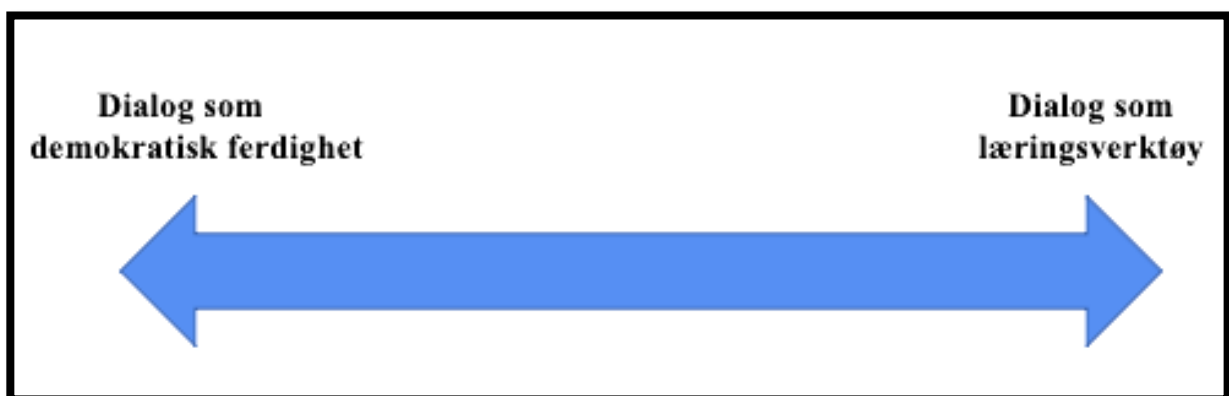
avgjerande, og er meir opptekne av korleis læraren bør påverke framfor om læraren bør påverke (Heldal & Sætra, 2016, s. 282).

Sjølv om lærarane uttrykte skepsis til å vie for mykje merksemd til si eiga stemme i dialogen, ynskja dei hovudsakleg å formidle at synspunkta dei hadde er eitt av fleire (Heldal & Sætra, 2016, s. 283). På bakgrunn av dette var ikkje lærarane motstandarar av å klargjere sine egne synspunkt i dialogane i klasserommet (Heldal & Sætra, 2016, s. 283). Læraren si rolle i dialogane er eit interessant aspekt opp i mot forskingsprosjektet mitt ettersom at erfaringane til læraren som kjem fram i intervjuet baserer seg på opplevingane hans i rolla som lærar. Isolert sett er ikkje læraren si rolle i dialogane eit element eg grip tak i og tematiserer, men eg vonar det kan vere med på å belyse dialogen sitt utgangspunkt.

2.4 Forventingar til funn

I dette delkapitlet skisserer eg kva eg ynskjer å tilføre forskingsfeltet etter ein gjennomgang av teori og forskingsfeltet. I den samanhengen konkretiserer eg nokre av spenningane som gjere seg gjeldande i det teoretiske rammeverket. Illustrasjonane er utarbeidd i samråd med rettleiaren min etter ein fagleg samtale med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket.

Det første spenningsfeltet eg undersøker handlar om dialogen sitt utgangspunkt i møte med dialogbasert demokratiundervisning:

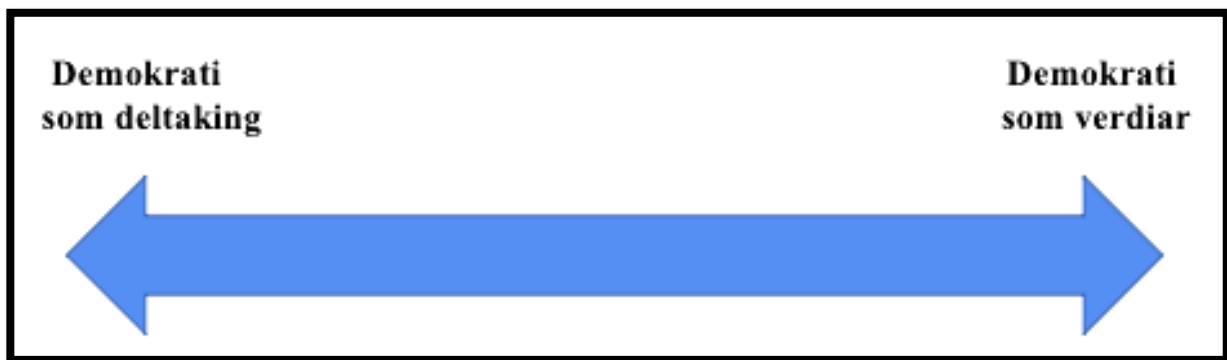


Figur 1: Utgangspunkt for dialogbasert demokratiundervisning

Eg opplever at dialogen sitt utgangspunkt i dialogbasert demokratiundervisning beveger seg på ein akse mellom eit syn på dialog som ein demokratisk ferdighet, og dialog som eit læringsverktøy. Konkret sett handlar det om dialogen siktar mot å utvikle elevane sin

demokratiske ferdigheit på bakgrunn av at dialog er ein føresetnad for demokratisk deltaking, eller om dialogen siktar mot å lære uavhengig av undervisningstema. I den samanhengen ser eg på dialogane i lys av Burbules (1993, s. 112) sine dialogtypar; kva kjenneteiknar dialogane, og korleis opplever læraren og elevane løysingsretta dialogar som søker konsensus opp i mot dialogar som debatt? Figuren illustrerer det teoretisk-konstruerte skilje i innleiinga av det teoretiske rammeverket. Spenningsfeltet relaterer seg i hovudsak til forskingsspørsmål 1, men gjere seg og gjeldande i møte med forskingsspørsmål 2.

Det andre spenningsfeltet eg undersøker handlar om forholdet mellom demokrati som deltaking og verdiar:



Figur 2: Utgangspunkt for demokratiopplæring

Spenningsfeltet representerer forholdet mellom ytterpunkta «demokrati som deltaking» og «demokrati som verdiar». Dette relaterer seg til den overordna delen av læreplanen som poengterer at opplæringa skal «fremje oppslutnad om demokratiske verdiar og demokratiet som styreform» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Ytterpunkta «demokrati som deltaking» og «demokrati som verdiar» representerer henholdsvis eit politisert og eit meir avpolitisert syn på demokratiopplæringa, sjølv om ein kan argumentere for at demokratisk deltaking krevja ulike former i møte med ulike demokratiske institusjonar (Børhaug, 2017, s. 13). Eg tematiserer dette spenningsfeltet som eit eige spenningsfelt, men ser det samstundes i lys av det første spenningsfeltet ettersom at i kva grad dialogen i samband med demokratiundervisning er politisert eller ikkje kan henge saman med synet på i kva grad demokratiopplæringa er politisert.

Det andre spenningsfeltet omhandlar skulen sitt demokratiske mandat, både læraren si tolking av forholdet mellom deltakingsaspektet og verdiaspektet samt elevane si oppfatning av

demokratiomgrepet. Om læraren fremja «demokrati som deltaking»; er dialog ein prioritert handlingskompetanse i demokratiundervisninga? Børhaug (2018b, s. 270) hevda at det er mykje som tyder på at valdeltakinga dominerer i samfunnsfaget. Dersom læraren er oppteken av demokrati som verdiar, i kva grad er verdiane open for problematisering i lys av forholdet mellom systemlojale og systemkritiske borgarar? Andre aspekt er forholdet mellom demokratisk kompetanse og samhandlingskompetanse, og i kva grad skilje mellom dialog og deliberasjon som noko politisk og som noko pedagogisk er representert i praksis. For elevane sin del handlar dette om dei opplever at dialogane i samband med demokratiundervisninga utvikla dialogiske ferdigheiter til demokratisk eller mellommenneskeleg nytte.

Spenningsfelta er illustrert i håp om å etablere teoretiske tilnærmingar som fører til ei tydelegare forståing for, og avgrensing av forskingsprosjektet sitt potensielle bidrag til forskingsfeltet. Ytterpunkta er ikkje etablert for å plassere læraren eller elevane til ei av sidene, og eg ser ikkje på eit av ytterpunkta som meir «riktig» enn andre. I likskap med Smagorinsky og Taxel (2004, s. 139) trekkjer eg fram ordtaket som seie at det eksisterer to typar menneske i verda: dei som trur at det eksisterer to typar menneske i verda, og dei som ikkje trur det. Eg festar meg til siste kategori ettersom eg vonar det er viktig å forholde seg nyansert til kompleksiteten som følgjer med spenningsfelta sine ytterpunkt (Smagorinsky & Taxel, 2004, s. 139). Det er difor ikkje eit mål i seg sjølv å plassere læraren eller elevane til eit av ytterpunkta, på same tid som at eg begrunnar eventuelle dreiiingar i retning eit av ytterpunkta.

Tilnærminga mi forankrar seg i større grad i deliberativ framfor agonistisk tilnærming til dialogbasert demokratiundervisning. Dette er fordi eg opplever at teori og forskingsfeltet representerer den deliberative tilnærminga i større grad enn den agonistiske. På same tid refererer læreplanen i samfunnsfag for 10.trinn til samfunnsdebatten, som framhevar deliberasjon i samband med konfliktløysing (Børhaug, 2022, s. 242). Jamvel er Mouffe (1999) sin agonistiske demokratiteori trekt fram i det teoretiske rammeverket som eit alternativ til deliberativ demokratiteori, i eit forsøk på å nyansere forskingsprosjektet sitt teoretiske bidrag.

3 Metode

I metodekapittelet gjere eg greie for mine metodiske val og betrakningar i samband med det kvalitativt utprega forskingsprosjektet. Innleiingsvis gjere eg greie for forskingsprosjektet sine kvalitative kjenneteikn, og kvifor forskingsprosjektet har casestudie som design. Deretter følgjer ei utgreiing av informantutvalet, i tillegg til ei utgreiing av den einaste metoden som vart nytta i samband med innsamlinga av data; semi-strukturerte intervju. I etterkant beskriver eg transkripsjons- og analyseprosessen, og tematiserer forskingsprosjektet sine etiske betrakningar der eg eksplisitt omtalar forskingsprosjektet sin validitet og reliabilitet.

3.1 Kvalitativ metodisk tilnærming i form av casedesign og intervju

Forskningsprosjektet har metodisk ei kvalitativ tilnærming, der to kvalitative kjenneteikn er forskingsprosjektet sitt design som casestudie samt kvalitative forskingsintervju som datainnsamlingsmetode. I dette delkapittelet greier eg ut om korleis og kvifor desse to kvalitative kjenneteikna pregar forskingsprosjektet.

Det empiriske materialet mitt består av kvalitative data frå intervju mellom meg som intervjuar og læraren og elevane som vart intervjuet. Problemstillinga mi klargjere at eg undersøker læraren og elevane sine erfaringar, og i den samanhengen vonar eg at semi-strukturerte intervju belyser læraren og elevane sine erfaringar. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) understrekar at semi-strukturerte intervju verte nytta som eit verktøy for å forstå deltakarane sine perspektiv. Aase og Fossåskaret (2014, s. 25) framhevar det relasjonelle perspektivet i samband med kvalitativ forskning, på same tid som at Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) viser til omgrepet fenomenologi som peika på interessa for å forstå sosiale fenomen ut frå aktørane sine eigne perspektiv. Dette inneber å beskrive korleis informantane opplever verda ut frå den forståinga av at den verkelege verkelegheita er den menneske oppfattar.

Forskningsprosjektet har casestudie som design, noko som medfører at eg undersøker problemstillinga i lys av den spesifikke konteksten; eitt utval, ein skule, ein lærar og fire elevar. Postholm og Jacobsen (2018, s. 79) poengterer at ein av styrkane til casestudier er den indre gyldigheita, og viser til at funna har gyldigheit for dei som verte studert. Kunnskapen som oppstår i samband med eit casestudie er dermed stor, men samstundes ofte avgrensa til den spesifikke konteksten (Postholm et al., 2018, s. 79). Eg tematiserer forskingsprosjektet sin validitet ytterlegare under delkapittelet forskningsetiske betrakningar.

I teoridelen viser eg til at forskingsfeltet lokaliserer seg der mange fagdisiplinar kryssar kvarandre, noko som fører til at forskinga i låg grad byggjer på kvarandre (Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 77). Denne referansen er trekt fram fordi det illustrerer kompleksiteten som følgjer med problemstillinga og forskingsfeltet. Stake (2000, s. 436) understrekar at ein i samband med casestudiar fokuserer på kompleksiteten som knyt seg opp i mot akkurat det ein undersøker, trass i at forskaren isolert sett kan vere interessert i det større bilete. I tillegg hevda Stake (2000, s. 435) at casestudie er ein sentral måte å drive kvalitativ forskning på, og at ein gjennomfører det på bakgrunn av interesse for den individuelle casen framfor metodiske årsaker. Årsaka til at eg nytta meg av casestudie som forskingsdesign handla om viktigheita og interessa av å finne svar på den fagspesifikke, formulerte problemstillinga.

Casesdesignet inneber fleire element som illustrerer dybden i forskingsprosjektet, trass i at intervju er den einaste kjelda til data. Eit av elementa som sørga for dybde var mellom anna det dialogbaserte demokratiundervisningsopplegget som vart gjennomført med føremål om å vere eit felles referansepunkt for *dialogbasert demokratiundervisning* mellom meg og informantane. Undervisningsopplegget vart utarbeidd av læraren med «krav» frå meg om at undervisninga skulle vere dialogbasert, utan vidare føringar til korleis dialog skulle prege undervisninga. Læraren fekk dermed stor grad av eigarskap til undervisningsopplegget.

Ein faktor som medverka til casestudie som forskingsdesign handlar om at ein sannsynlegvis oppnår eit grundigare og meir detaljert bilete av fenomenet ein undersøker, som i mitt tilfelle er dialogbasert demokratiundervisning. George og Bennett (2005, s. 19) viser til at forskaren sin grad av konseptuell validitet er høg når ein undersøker noko gjennom eit casestudie, ettersom at ein undersøker eit enkelt tilfelle i dybden. I lys av å vere transparent i forskingsprosjektet sine metodiske aspekt, opplever eg at forskingsdesignet tillèt meg å illustrere teoretiske spenningar og undersøke i kva grad desse spenningane er reelle i praksis. Samstundes opplever eg moglegheita til å drive fram nye hypotesar i lys av det empiriske materiale, som er ein av fordelane som følgjer med casestudie (George & Bennett, 2005, s. 20). Forskingsprosjektet mitt ber preg av ei abduktiv tilnærming som inneber å pendle mellom teori og empiri, henholdsvis med utgangspunkt i mitt eige teoretiske perspektiv i møte deltakarane sitt perspektiv i form av datamateriale (Postholm et al., 2018, s. 102-103).

3.2 Datainnsamlingsprosessen

Det empiriske materialet består av eitt lærarintervju samt eitt intervju med fire elevar. Trass i at besvarelsen i stor grad fokuserer på læraren sine erfaringar i møte med problemstillinga og forskingsspørsmåla, er elevane sine erfaringar ein viktig komponent ettersom dei i større grad seie noko om læringsutbyte (Goodlad, 1979). Begge intervjuva var planlagt, gjennomført og analysert ut frå beste evne. Vidare beskriver eg informantutvalet, og gjere greie for datainnsamlingsmetoden semi-strukturert intervju.

3.2.1 Informantutval

Informantutvalet består av ein lærar og fire elevar. Læraren er kontaktlæraren for elevane, og har fire år med undervisningserfaring i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Informantane held til på ein ungdomsskule i distriktet i Vestland.

I første omgang kontakta eg rektoren for å undersøke om han kunne informere samfunnsfaglærarane på skulen om forskingsprosjektet i håp om at ein samfunnsfaglærer viste interesse og kontakta meg for ytterlegare informasjon. Eg tok direkte kontakt med ein av lærarane på 9.trinn som arbeidde der på grunn av manglande henvendingar, samt eit allereie etablert kontaktnett. Læraren uttrykte engasjement for prosjektet, og etter ytterlegare informasjonsutveksling fastsette vi dato for innhenting av data. Deretter informerte eg rektoren, og fekk godkjenninga hans til å gjennomføre forskingsprosjektet. Utvalsstrategien min er eit ikkje-sannsynlighetsutval, ettersom at kriteria som vart sett opp på førehand la føringar for utvalet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Kriteria for lærarinformanten var at han skulle vere lærar i samfunnsfag på ungdomsskulen og kunne gjennomføre ei dialogbasert demokratiundervisningsøkt, medan kriteria for elevinformantane var deltaking i den dialogbaserte demokratiundervisningsøkta. Læraren fungerte som portvakt for elevane, men gav samstundes ingen føringar angående utvalet til elevintervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41).

Ungdomsskuleklassa hadde nettopp gjennomført eit tverrfagleg prosjekt om demokrati tidlegare på hausten. Eg vonar dette elementet betra forskingsprosjektet sitt utgangspunkt ettersom det styrka elevane sitt grunnlag for å stille til intervju ettersom dei i tillegg deltok i den dialogbaserte demokratiundervisningsøkta.

3.2.2 Semi-strukturert intervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) viser til at forskingsintervju er eit intervju der kunnskap vert konstruert i samspel eller interaksjon mellom intervjuaren og den som vert intervjuet. På same måte viser Aase og Fossåskaret (2014, s. 113) til Berger og Luckmann (1967) som hevda at den sosiale verkelegheita består av samfunnsskapt tolkingar og tolkingmønster. Aase og Fossåskaret (2014, s. 113) poengterer at denne forståinga er utvikla, overført og haldt ved like i sosiale situasjonar der menneske samhandlar. Samstundes legg dei vekt på at intervjuaren og informanten saman skapar eit bidrag til produksjon av verkelegheit, og at det må verte forstått innan ei slik funksjonell ramme (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 113).

Både lærar- og elevintervjuet var inndelt i tre felles fasar: dialog, demokrati, og dialogbasert demokratiundervisning. I realiteten overlappa dei tematiske fasane kvarandre, men den tematiske inndelinga på førehand gjorde det enklare å halde oversikt over kva ein hadde vore gjennom undervegs i intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) poengterer at semi-strukturerte intervju er kjenneteikna av at ein har klare tema på førehand som ein skal i gjennom, og som skal verte dekkja i løpet av intervjuet. Eit anna kjenneteikn er at ein har skrive ned forslag til spørsmål på førehand (Kvale et al., 2015, s. 156).

Elevintervjuet vart gjennomført som eit gruppeintervju, og inneber nokre element som er inspirert av fokusgruppeintervju. På bakgrunn av kompleksiteten som er trekt fram i samband med dialogbasert demokratiundervisning, var føremålet med elevintervjuet typisk for fokusgruppeintervju ettersom at ein prøvde å belyse kompleksiteten ved å få fram forskjellige synspunkt i staden for å kome til enighet eller fremje løysingar (Kvale et al., 2015, s. 179). Kvale og Brinkmann (2015, s. 180) viser til at fokusgruppeintervju er velegna til eksplorative undersøkingar på eit nytt område ettersom at den kollektive ordvekslinga legg til rette for at intervjudeltakarane får moglegheit til å trekkje fram spontane og ekspressive synspunkt i større grad enn gjennom individuelle intervju.

I forkant av datainnsamlinga gjennomførte eg to pilotintervju av lærarintervjuet før eg vart tilfredsstilt med spørsmålsformuleringane. Eg gjorde fleire endringar på intervjuguiden i etterkant av det første pilotintervjuet, samt eit par justeringar etter det andre. Endringane førte til betre spørsmålsformuleringar som opna for ein dialog mellom meg og lærarinformanten, noko som i større grad opna for at sistnemnde sine erfaringar kom til syne. Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) trekkjer fram prøveintervju som eit tiltak for å undersøke korleis

spørsmåla opnar opp for dialog. Vidare understrekar dei viktigheita av at intervjuaren har oversikt over tematikken før intervjuet, og at lesing av teori som handlar om temaet i intervjuet på førehand hjelper forskaren til å utforme tema og spørsmål til intervjuguiden (Postholm et al., 2018, s. 132).

Ein anna faktor som styrka dialogen sitt utgangspunkt i intervjuet, og kanskje spesielt i lærarintervjuet, var at merksemda vart via til erfaringane som vart beskrive og formidla i staden for å vere bunden til spørsmåla ein hadde på førehand. Erfaringa mi tilseier at oppfølgingsspørsmåla og dialogen som oppstod gjorde at informantane i større grad delte erfaringane sine. Når kunnskaps- og erfaringsdelinga oppstod på informantane sine premisser, riktig nok ut frå formulerte spørsmål av intervjuaren, greia dei ut om erfaringane sine i større grad. Kvale og Brinkmann (2015, s. 157) trekkjer fram openheit som eit kjenneteikn som gjere seg gjeldande i semi-strukturerte intervju. Openheita gjere det mogleg å utføre endringar undervegs i rekkefølgja og formuleringa av spørsmåla, som fører til at ein i større grad kan byggje vidare på dei beskrivingane som kjem fram i løpet av intervjuet.

Eit viktig moment i både lærar- og elevintervjuet var å finne balansepunktet mellom å delta i samtalen, på same tid som at ein unngjekk å leie samtalen i ei bestemt retning. Aase og Fossåskaret (2014, s. 114) poengterer at når intervjuaren markerer seg som ein nøytral og distansert aktør i samband med intervjuet, er det med på å skape ein asymmetrisk og hierarkisk relasjon som behandlar informantane som eit studieobjekt. Utdraget nedanfrå illustrerer forsøket mitt på å unngå den asymmetriske relasjonen i elevintervjuet i møte med elev 3, trass i at elev 1 tok ordet i det eg forsøkte å få elev 3 til å spele vidare på eit interessant utsegn:

Intervjuar: Tenke dokke at det er ein samanheng mellom demokratiundervisninga i klasserommet og demokratiet utanfor skulen, eller føle dokke at det er to ulike ting?

Elev 3: Eg trur det er to forskjellige ting. Altså, i klasserommet er det mykje du kan seie, medan ein har meir yringsfridom utanfor skulen.

Intervjuar: Okei, ja. På kva måte?

Elev 3: Det er jo, ehm, ja..

Intervjuar: Det var eit godt innspel, altså.

Elev 1: Ja, det er mykje reglar på skulen, som for eksempel at du ikkje har lov til å seie kva du vil og meina. Og utanfor skulen, så har du jo menneskerettigheten ytringsfridom, så du kan snakke fritt på om det du tenke er bra og riktig. Men du kan ikkje alltid snakke så fritt på skulen, då. For her er det reglar, men det er det i samfunnet og.

Intervjuar: Ja, det er jo interessant. Tenke dokke at dialogane i klasserommet ber preg av det? Eller føle dokke at dokke kan seie det dokke meina?

I utdraget og resonnementet sin tidlege fase unngjekk eg å leie elev 3 i ei bestemt retning ved å spørje om eleven kunne utdjupe utsegnet på same tid som at eg uttrykte at eg syns eleven hadde «eit godt innspel». I etterkant av det påfølgande resonnementet til elev 1 følgde eg opp resonnementet i fellesskap med dei fire elevane, og ga rom for både å trekkje seg tilbake og ta ordet. Aase og Fossåskaret (2014, s. 114) understrekar at den samarbeidande og engasjerande relasjonen ein byggjer opp under gjensidige «avsløringar» bidreg til å styrke informantens presentasjon.

3.3 Transkripsjons- og analyseprosessen

Analysearbeidet byrja i etterkant av transkripsjonen ettersom at intervjuet er forskingsprosjektet si einaste kjelde til data. Eg nytta meg av ein analog lydopptakar for å sikre både informantane sitt personvern, og korrekt gjengiving av data. Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) viser til at transkripsjon handlar om å gjere klart intervjumateriale for analyse, noko som ofte medfører transkribering frå munnleg tale til skriftleg tekst.

Transkripsjonen vart gjennomført dei to påfølgande dagane etter intervjuet, noko eg opplever styrka kjennskapen min til datamaterialet ettersom eg var fysisk til stades i samband med innhentinga av data på same tid som at eg reproduserte datamaterialet i form av skriftleg transkripsjon rett i etterkant. Etter transkripsjonen byrja analyseprosessen som vart gjennomført i fleire oppdelte faser ettersom at eg både ynskja å sikre at eg hadde nok empirisk materiale, og at eg fekk med meg dei mest viktige momenta frå intervjuet. Samstundes måtte eg skilje mellom det som var av generell og spesifikk fagleg interesse, og relevant opp i mot problemstillinga.

OneNote vart nytta for å gjennomføre koding. Analyseprosessen inneheldt å skissere linjer, sjå samanhengar og omskrive transkripsjonen til beskrivingar av kva som kom fram i kvart enkelt

sitat. Eit døme på ein av kodane mine er: «Læraren er ikkje låst til ein dialogtype» når læraren uttalte dette:

Intervjuar: Det finnast ulike typar dialogar å ta i bruk i samband med undervisning, og desse ulike dialogane kan ha ulike føremål. Når du tek i bruk dialog i undervisningssamanheng, kva legg du vekt på?

Læraren: Eg vil ha fram kunnskapen til elevane som oftast. Eg vil ha fram refleksjonane og tankane deira, og det gjere eg ofte ved å variere kva type spørsmål eg stille. Det er for å få fram kva dei kan. Eg syns det viktigaste med dialogen er å få fram sine synspunkt

Ved å legge til koder for om lag kvart enkelt sitat, sat eg igjen med mange kodar som i ulik grad belyste problemstillinga.

Kategorisering av kodane var eit utfordrande element i analysearbeidet ettersom at dei tematiske inndelingane overlappa kvarandre i stor grad uavhengig av inndeling. Trass overlapping, var intervjuguidane (sjå vedlegg A) tematisk strukturert som gjorde at eg kunne nytte meg av den same inndelinga i analysen. Analysen enda difor i ei tredelt kategorisering, og omhandlar læraren og elevane sine erfaringar knytt til (I) dialog, (II) demokrati og (III) dialogbasert demokratiundervisning. Grunnen til at det var utfordrande var fordi at læraren sitt syn på til dømes dialog seie noko om synet på dialogbasert demokratiundervisning dersom læraren ser på dialog som eit læringsverktøy i større grad enn han ser på dialog som ein demokratisk ferdighet. Eg opplevde analysearbeidet som essensielt for å tileigne meg den nødvendige oversikta for å gjennomføre analyse og drøfting samanhengande.

3.4 Forskingsetiske betraktningar

Undervegs i forskingsprosjektet har eg arbeidd i tråd med retningslinjene utarbeidd av Den nasjonale forskningsetiske komité, NESH, noko som styrkar sikringa av informantane sitt personvern.

NESH (2021, s. 8) legg vekt på informert samtykke til å delta i forskning som eit forskningsetisk hovudprinsipp, og ettersom at forskingsprosjektet mitt inneber behandling av personopplysingar var det avgjerande å få vurdert forskingsprosjektet av personverntenesta Sikt

på førehand av datainnsamlinga. Eg fekk vurdert forskingsprosjektet mitt etter å ha sendt inn ei detaljert beskriving av prosjektet, og i etterkant av dette oppretta eg kontakt med informantutvalet mitt. I første fysiske møte med lærarinformanten og elevgruppa hans presenterte eg meg kort, og begrunna min tilstedeværelse framføre elevgruppa. I denne presentasjonen informerte eg om forskingsprosjektet.

Eg samla inn skriftleg informert samtykke av læraren og elevane som deltok, samt elevane sine føresette ettersom at elevane var yngre enn 15 år. Samstundes uttrykte eg overfor læraren og elevane at det var mogleg å trekke seg både undervegs og i etterkant av intervjuet, noko som og stod på det utdelte informasjonsskrivet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) poengterer at informert samtykke dreiar seg om at ein informerer forskingsdeltakarane om det overordna føremålet med undersøkinga, i tillegg til potensielle konsekvensar i form av fordeler og ulemper som følgjer med prosjektdeltaking. Både lærar- og elevinformantane vart tilbode intervjuguiden på førehand av intervjuet for å sikre at dei visste kva dei gjekk til, noko som støttar opp under informantane sitt frivillige samtykke. Læraren nytta seg av tilbodet, og såg gjennom spørsmåla før intervjuet.

Eit viktig element i samband med forskningsetikk er anonymisering av informantane. Læraren var den einaste lærarinformanten som deltok, og er difor ikkje anonymisert utover tittelen *læraren*. Elevane vart tildelt tal mellom ein til fire i transkripsjonsfasen, som representerer kor dei sat rundt bordet i samband med intervjuet. I transkripsjonsprosessen vart det ikkje nedskrive verken namn eller noko form for personopplysingar, på same tid som at intervjuet vart teken opp ved hjelp av ein analog lydopptakar utan moglegheit for sporing. Lydopptaket vart sletta etter utført transkripsjon, og det empiriske materialet har vore lagra på ein fysisk enhet som har vore oppbevart innelåst. Dette sikkerhetstiltaket sørga for at eg var åleine om å ha tilgang til datamaterialet.

3.4.1 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) poengterer at validitet ikkje avgrensar seg til ein del av undersøkingfasen, men at det gjennomsyrrer heile forskingsprosessen. I den samanhengen tilstreber eg høg grad av openheit i form av å gjere greie for forskingsprosjektet sine validitetsaspekt.

Børhaug (2007, s. 56) uttrykkjer at ein veit lite om korleis lærarane arbeider med dialog og diskusjon i samband med demokratiundervisning, og om dialogane er «kvalifisert debatt eller meir privatisert synsing og ytringar om kva ein likar og ikkje likar». Heldal (2011, s. 158) identifiserer den same mangelen, og understrekar at det går utover elevane si evne til å diskutere og stå opp for synspunkt i møte med offentleg arena. På bakgrunn av den identifiserte mangelen, vonar eg det er eit forskingsfelt som treng fleire empiriske studiar, som og er min motivasjon for å undersøke tematikken. Trass mi uttalte interesse, poengterer Aase og Fossåskaret (2014, s. 20) at eit informantutval på færre enn 1000-1500 gjere det vanskeleg å generalisere med «rimelig sikkerhet». Etersom at eg ikkje har ressursar til å generalisere kunnskap om tematikken ut frå tidsfristen, opna det for ei tilnærming som i større grad går i dybden på fenomenet dialogbasert demokratiundervisning, nemleg casestudie som forskingsdesign. I lys av dette er føremålet å seie noko om korleis dialogane i klasserommet går føre seg og verte erfart ut frå dei kontekstuelle rammene framfor å generalisere. Eg opplever at etterspurnaden av empiriske studiar samt spenningane i forskingsfeltet er gode grunnar til å undersøke problemstillinga gjennom dette forskingsdesignet.

Eg opplever samstundes at problemstillinga betre lar seg undersøke i dybden på få enheter framfor eit breiare utval, og at dette aukar sjansen for at både intervju og analysen vart gjennomført etter beste evne fordi begge deler krevja nøyaktigheit. Fenomenet *dialogbasert demokratiundervisning* kryssar fleire fagfelt, men er jamvel spesifikt på den måten at ein kan kome i dybden ved å intervju ein lærar som underviser med ei dialogbasert tilnærming til demokratiundervisning, samt intervju elevar som har delteke i denne undervisninga. Grunnen til at eg valde éin enkelcase framfor fleire casestudiar eller ei komparativ tilnærming handlar om at læraren skulle oppleve ei form for eigarskap til undervisningsopplegget, på den måten at erfaringane betre kom til syne i intervjuet, og at elevane opplevde trygge rammer. Dersom utgangspunktet mitt hadde vore ein komparativ casestudie er sannsynet større for at eg hadde vald eit eksternt undervisningsopplegg, noko som truleg ikkje hadde lagt til rette for at erfaringane eg er ute etter hadde kome fram i same grad.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 64) viser til at kunnskapen ein produserer gjennom ein casestudie avgrensar seg til den spesifikke konteksten, sjølv om casestudien sine særtrekk kan ha ei viss grad av overføringsverdi. På den andre sida understrekar Flyvbjerg (2006, s. 228) at ein ofte kan generalisere på grunnlag av eitt casestudie, og framhevar casestudiar sine potensial til å vere ei sentral kjelde til vitenskapleg utvikling via generalisering som eit supplement eller eit

alternativ til andre metodar. Flyvbjerg (2006, s. 228) hevda vidare at «krafta av eksempel» er undervurdert, og at formelle generaliseringar er ei overvurdert kjelde til vitskapleg utvikling. I utgangspunktet lener eg meg mot at casestudiar er ei god kjelde til vitskapleg utvikling ettersom at det tilfører forskingsfeltet ytterlegare spørsmål og hypotesar som anten kan verte bekrefta eller avkrefta i vidare forskning. Eg opplever ikkje at casestudiar sin styrke handlar om generalisering, men at styrken heller ligg i å drive fram nye funn som kan vere gjenstand for vidare forskning som på den måten sørga for vitskapleg utvikling gjennom påfølgande generalisering.

3.4.2 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) uttrykkjer at reliabilitet handlar om truverda til forskingsresultata, noko som inneber i kva grad andre forskarar kan reprodusere det same resultatet på andre tidspunkt.

På førehand av datainnsamlinga las eg litteratur for å tileigne meg oversikt over teorien og for å identifisere kunnskapshol i forskingsfeltet. Eg opplever at denne delen av forskingsprosessen var nødvendig for å sikre at forskingsprosjektet hadde potensiale til å vere eit bidrag til forskingsfeltet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) poengterer at lesing av teori på førehand pregar forskaren sin subjektivitet, og at det fargar innhaldet i intervjuet. Jamvel opplevde eg å ha ei tilstrekkeleg grad av openheit i møte med datainnsamlinga, og at eg ikkje var lukka på den måten at eg skulle «teste» om praksisen stemde overeins med teorien. Eg opplevde at det var viktig med ei open tilnærming i møte med både læraren og elevane, trass i at eg hadde ynskja å få endå meir ut av elevintervjuet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 104) refererer til at grad av openheit avhenger av kvar forskaren befinner seg i kunnskapsutviklinga.

I samband med transkripsjon av elevintervjuet la eg merke til at eg var i overkant presis i bruken av fagomgrep. Føremålet med presise spørsmålsformuleringar, gjerne henta direkte frå intervjuguiden til elevane, var å etterstrebe tydelegheit i møte med elevane. I etterkant opplever eg at søkelyset på presise spørsmålsformuleringar kan ha gått utover dialogen ein ynskja å legge til rette for, og som eg opplevde å lukkast med i lærarintervjuet. Trass presise spørsmålsformuleringar, uttrykte eg til elevane tidleg i intervjuet at dei kunne be meg omformulere spørsmålet dersom dei opplevde at spørsmåla var vanskeleg formulert.

Det var utfordrande å gjennomføre eit pilotintervju av elevintervjuet ettersom dei kontekstuelle rammene ikkje var til stades. Referansane mine til Goodlad (1979) illustrerer at elevane sit igjen med «den erfarte læreplanen», og i og med at personen som stilte opp som prøveinformant i samband elevintervjuet ikkje hadde erfart den dialogbaserte demokratiundervisningsøkta, fekk eg ikkje eit tilstrekkeleg prøveintervju som potensielt kunne ha ført til ein forbetra intervjuguide. Eg opplevde at det var endå meir utfordrande for prøveinformanten som figurerte i rolla som elev framfor prøveinformanten som figurerte i rolla som lærar på bakgrunn av at dei kontekstuelle rammene var noko viktigare i elevintervjuet. Ein årsak til at læraren sine erfaringar kom tydelegare fram kan vere at læraren hadde moglegheit til å svare på fleire av spørsmåla utan å nødvendigvis referere til erfaringane frå den dialogbaserte demokratiundervisningsøkta. På den andre sida har elevane naturlegvis ikkje opparbeidd seg like mange erfaringar innanfor temaet, som kanskje førte til eit behov for å relatere svara sine til den dialogbaserte demokratiundervisningsøkta jamvel om spørsmålsformuleringane ikkje krevja det.

Det er viktig å tematisere statusen og rolla mi som forskar i samband med innhentinga av data, spesielt ettersom at eg var til stades med klassa i to heile skuledagar før intervjuet vart gjennomført. Tilstedeværelsen min handla konkret om å gjere ansiktet sitt kjend for elevane, og ufarleggjere å stille til intervju. Det var klargjort på førehand i samråd med læraren, rektoren og elevane at den einaste innhentinga av data som fann stad var gjennom intervjuet, og at eg ikkje skulle ta noko form for notat som vart gjenstand for personopplysingar eller liknande. Erfaringa mi er at statusen min førte til trygge rammer for gjennomføring av intervjuet, mykje på grunn av at ein skapte klare rolleforventingar dagane i forkant. På same tid opplever eg at det ville ha vore meir utfordrande å få tilstrekkeleg datamateriale dersom eg møtte lærar- og elevinformantane til intervju utan å ha opparbeidd desse rolleforventingane og den grunnleggjande tilliten. Eg opplevde og at den dialogbaserte demokratiundervisninga bidrog til tryggleik i form av tematikken i intervjuet.

Eg opplevde elementa ovanfor som viktig for å unngå usikkerheit mellom partane. Aase og Fossåskaret (2014, s. 66) poengterer at ei rolle dreiar seg om åtfærd ein person vel å spele ut frå statusen sin, og er klare på at ein status ikkje medfører ein bestemt type åtfærd. Statusen medfører heller grenser for eit handlingsrom, og Aase og Fossåskaret (2014, s. 69) understrekar at statusar med tilhøyrande rolleforventingar er ein føresetnad for sosial samhandling, samstundes som at tillit er eit resultat av personar som er trygge på handlingsutspela til

kvarandre. Vidare framhevar dei at kommunikasjonen mellom forskaren og informanten vil bryte saman utan eit minimum av felles rolleforventingar (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 69). Jamvel om dette er poengtert i lys av deltakande observasjon, og at eg ikkje observerte i form av å samle inn data, vonar eg det kan verte overført til fleire generelle aspekt som i stor grad relaterer seg til statusen min i møte med informantane.

Analyse- og drøftkapittelet illustrerer at eg etterstreber transparentet i form av at alle sitat frå intervju er satt i blokk. Dette inneber tilgang til spørsmålsformuleringane som teknisk sett påverkar læraren og elevane sine utsegn. Denne etiske beslutninga gjere at eg i større grad opplever å vere i stand til å kunne trekkje konklusjonar basert på datamaterialet eg har samla inn (Kvale et al., 2015, s. 108). Samstundes medfører dette at analyse- og drøftkapittelet er prega av stadige utdrag, men ettersom at besvarelsen dreier seg om læraren og elevane sine erfaringar kjem desse erfaringane i stor grad fram i denne samanhengen.

4 Analyse og drøfting av funn

I dette løpende analyse- og drøftekapittelet koplar eg teori og empiri saman gjennom ei abduktiv tilnærming. Innleiingsvis delar eg læraren og elevane si forståing av dialog og demokrati med eit føremål om å skape rammer som gjev eit betre utgangspunkt i møte med forskingsspørsmåla. Føremålet i analyse- og drøftekapittelet er å besvare problemstillinga ved å belyse dei tre underordna forskingsspørsmåla. Læraren og elevane sine erfaringar er i sentrum i det eg tematiserer (I) korleis dei opplever dialog i samband med demokratiundervisning, (II) kva demokratiteoretiske kjenneteikn som pregar dialogane, samt (III) korleis dei opplever demokratiopplæringa i lys av forholdet mellom demokrati som deltaking og som verdier. Trass i at både læraren og elevane sine erfaringar ligg til grunn for analysen, byggjer analyse- og drøftekapittelet i større grad på lærarintervjuet ettersom eg opplevde å få meir ut av det.

4.1 Læraren og elevane si forståing av dialog og demokrati

I teoridelen vart det gjort greie for dialog og dialogbasert undervisning som komplekse omgrep med forskjellige forståingar på tvers av ulike fagtradisjonar (Kim & Wilkinson, 2019). I dette forskingsprosjektet undersøker eg dialogbasert demokratiundervisning med utgangspunkt i dialogen sitt todelte utgangspunkt som omhandlar forholdet mellom dialog som eit læringsverktøy forstått ut frå eit sosiokulturelt læringsteoretisk ståstad, og dialog som ein føresetnad for demokratisk deltaking. I den samanhengen er det interessant å få grep om læraren og elevane si tilnærming til omgrepa dialog og demokrati.

I det læraren verte spurd om han opplever dialog som eit verktøy for å lære eller ein ferdighet trekkjer han fram at han opplever dialog som begge deler:

Intervjuar: Opplever du dialog som eit verktøy for å lære, eller som ein ferdighet som må trenast?

Læraren: Begge deler. For dialog kan absolutt brukast som eit verktøy for å lære, men det må vere ein trent ferdighet også. For du må forstå kva ein dialog er, og du må kunne respektere motparten din i ein dialog. Og viss du skal byrje å argumentere som ofte skjer i ein dialog, når du skal bli enige om noko, så må du kunne ha ferdighetene til å kunne forklare kvifor du vil ha det sånn

Læraren viser til at ein treng dialog for å verte enige om noko, og koplær det til å kunne ordlegge seg og uttrykkje preferansane sine i form av å «forklare kvifor du vil ha det sånn». Læraren anerkjenner dialog som ein ferdighet generelt, og utsegna kan med god grunn verte sett i lys av LK20 sine formuleringar som uttrykkjer at opplæringa skal gjere elevane i stand til å handtere meiningsbrytingar, samt ha ferdigheitene til å møte utfordringar i tråd med demokratiske prinsipp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Læraren anerkjenner dialog som ein ferdighet, demokratisk sådan, og illustrerer vidare dialog som ein føresetnad for demokrati og deltaking:

Intervjuar: Kva slags samanheng ser du mellom dialog og demokrati?

Læraren: Det er vanskeleg å drive eit demokrati utan dialog. For i eit demokrati skjer det jo val. Det eine, og det andre. Og skal du kunne fremje dei vala som du støtta, så treng du dialog for å kunne prate i lag og argumentere. For å kunne ta ei avgjerd knytt til eit val, så treng jo du å ha informasjon, og den informasjonen får du gjennom dialog.

Læraren uttalar at dialog er ein føresetnad for demokratisk deltaking på same tid som at det óg er ein føresetnad for demokratiet i si heilheit ettersom at «det er vanskeleg å drive eit demokrati utan dialog». Utsegnet tyder på at læraren vonar at dialogen spelar ei viktig rolle i samband med å tileigne seg informasjon i forkant av val.

Innleiingsvis trakk læraren fram at dialog «kan absolutt brukast som eit verktøy for å lære». Vidare understrekar læraren at dialog er eit «kjempegodt verkemiddel» for å engasjere elevane:

Intervjuar: Kva tenker du om dialog i samband med undervisning?

Læraren: Som lærar vil du undervise når klassa er med deg i undervisninga. Då er gjerne dialog eit verktøy der du får snakka, stilt spørsmål og kommunisert med elevane dine. Så for å få ei aktiv og engasjert klasse, så er dialog eit kjempegodt verkemiddel

Sitatet illustrerer læraren sitt bevisste forhold til dialog som eit læringsverktøy. Læraren nemner kommunikasjon med elevane som ein viktig faktor der dialog er eit godt læringsverktøy for å

få ei «aktiv og engasjert klasse», som jo læraren uttrykkjer at han ynskjer. Mercer og Littleton (2007, s. 4) legg vekt på at ein ikkje kan forstå læring utan å ta omsyn til kommunikative faktorar, og læraren sine utsegn støttar opp under viktigheita av kommunikasjon i samband med læring. Eg opplever at sitatet uttrykkjer læraren sitt implisitte, sosiokulturelle syn på læring og undervisning.

Hittil er ein kjende med læraren sitt todelte syn på dialog. På den eine sida ser læraren på dialog som ein ferdigheit med eit demokratisk føremål, noko som kjem til syne i det han nyttar seg av formuleringar som er knytt til den overordna delen av læreplanen innanfor det tverrfaglege temaet *demokrati og medborgarskap* (Kunnskapsdepartementet, 2017). På den andre sida ser læraren på dialog som eit verktøy for å lære, og som skapar eit klasserom der elevane er aktive og engasjerte.

I det læraren beskriver demokrati refererer han til fleirtal- og folkestyre:

Intervjuar: Korleis vil du beskrive demokrati?

Læraren: Folkestyre. Folket bestemmer, og fleirtalet styrer.

Intervjuar: Ja, tenke du at demokrati er eit politisk styre, eller at demokrati inneber verdiar?

Læraren: Totalt sett er demokrati eit politisk styre, men i eit klasserom kan du ikkje basere alt på avstemminga. Å la fleirtalet styre, det går jo ikkje.

I utdraget ser ein at læraren uttalar at demokratiet «totalt sett er eit politisk styre» kjenneteikna av fleirtalsstyre og folkestyre. På same tid hevda læraren at ein ikkje kan basere alt på avstemmingar, og la fleirtalet styre i klasserommet. Utdraget illustrerer at læraren er tydeleg på at demokrati er eit politisk styre, men at ein ikkje kan la dei same prinsippa gjelde i klasserommet. Dette utgangspunktet skapar ei spenning som eg undersøker vidare.

Elevane er i stor grad samstemde i at dei er ein samheng mellom dialog og demokrati, og uttrykkjer at klasseromsdialogar bidreg til å få fram meiningsmangfald:

Intervjuar: Vil dokke seie at det er ein samanheng mellom dialog og demokrati?

Elev 4: Ja. Når det er sånne val må ein jo diskutere og ha debattar for å få fram meiningane sine på ein god måte

Intervjuar: Ja, kva tenke dokke andre?

Elev 3: Veit ikkje, det er det sikkert.

Elev 2: Politikk er jo på ein måte bygd opp av dialog

Utdraget viser at elev 4 og elev 2 stadfestar at det er ein samanheng mellom dialog og demokrati, der førstnemnde uttrykkjer at dialogen er viktig i samband med val for å få fram meiningane sine på best mogleg måte. Elev 4 viser eksplisitt til dialogtypen debatt som ein avgjerande del av demokratiet sin legitimitet i form av at ein «må diskutere og ha debattar for å få fram meiningane sine». Elev 2 dreg ein parallell sjølvstendig mellom demokrati og politikk, og ser på dialog som ein fundamental del av politikk. På bakgrunn av elevane sine beskrivingar opplever eg å vere vitne til ei elevgruppe som ser samanhengen mellom dialog og demokrati.

Elevane verkar å vere samstemde i læraren si beskriving av demokrati ettersom at dei trekkjer fram dei same kjenneteikna i form av fleirtal- og folkestyre:

Intervjuar: Korleis vil dokke beskrive demokrati?

Elev 3: Fleire har lov til å bestemme. Det er ikkje ein person som bestemmer alt, det er folket.

Utdraget viser at elev 3 poengterer kjenneteikna folkestyre og fleirtalsstyre, medan dei andre elevane nikka anerkjennande og la til demokratiske verdiar som *fridom* og *rettferd*. Sitatet illustrerer ei tidleg fase i intervjuet, og læraren og elevane si beskriving er i tråd med Heldal (2011, s. 22) som trekkjer fram at demokrati er eit folkestyre.

I det eg analyserer og drøftar forskingsspørsmåla opplever ein at både læraren og elevane sine perspektiv endrar seg i det ein koplar demokratiomgrepet til demokratiopplæringa. Fleirtal- og folkestyre dominerer i stor grad demokratiomgrepet isolert sett, men i det ein koplar demokratiomgrepet saman med opplæringa er desse kjenneteikna naturlegvis ikkje like

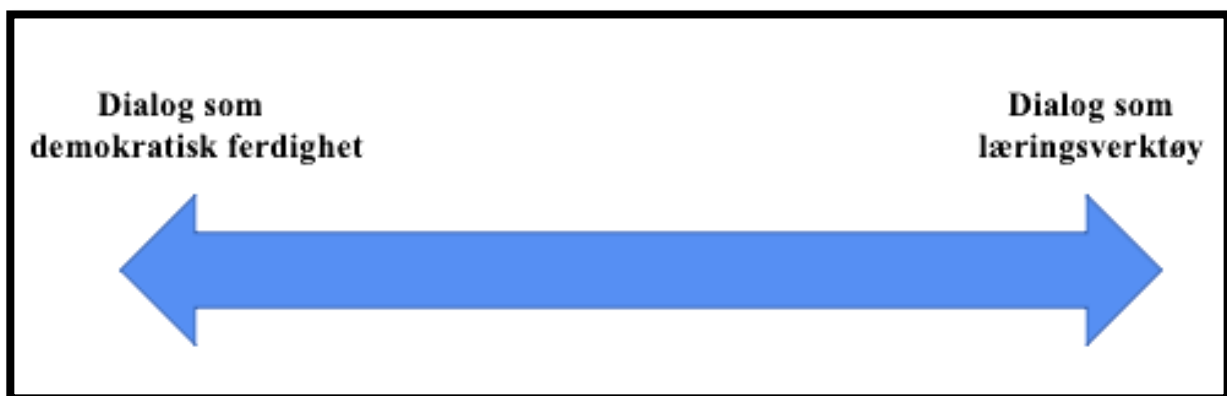
dominerande. Læraren uttalar at demokrati «totalt sett er eit politisk styre» kjenneteikna av fleirtal- og folkestyre. På same tid uttrykkjer læraren at ein i klasserommet ikkje kan basere alt på avstemmingar, samstundes som at eit av føremåla i det nye læreplanverket poengterer at elevane skal «lære kva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

4.2 Opplivinga av dialog i samband med demokratiundervisning

Det første forskingsspørsmålet relaterer seg i stor grad til det klasseromspraktiske. Dialogbasert demokratiundervisning sin kompleksitet omhandlar både pedagogiske og demokratiske element. Ettersom at ein beveger seg i ulike fagfelt på tvers av ulike fagtradisjonar kjem ein ikkje utanom kompleksiteten, noko det konstruerte skilje i innleiinga av det teoretiske rammeverket illustrerer. Dette forskingsspørsmålet har ikkje som mål å tale for eller i mot ei politisering av dialogen sitt utgangspunkt i demokratiundervisninga, men heller belyse kompleksiteten for å få ytterlegare innsikt i spenningane som følgjer med og som fleire gangar har vore trekt fram hittil i forskingsprosjektet.

4.2.1 Dialogen sitt utgangspunkt

Eit av forskingsprosjektet sine interessante haldepunkt handlar om dialogen sitt utgangspunkt ved bruk av ei dialogbasert tilnærming til demokratiundervisning. Konkret handlar dette om dialogane sine føremål, og i dette delkapittelet tematiserer eg dialogen sitt utgangspunkt på bakgrunn av forholdet mellom demokratiteoretiske og læringsteoretiske årsaker noko figur 1 illustrerer:



Figur 3: Utgangspunkt for dialogbasert demokratiundervisning

Eit demokratiteoretisk preg inneber ikkje nødvendigvis at læraren har eksplisitte koplingar til demokratiteoretiske modellar eller demokratisyn, på same tid som at eit læringsteoretisk preg ikkje nødvendigvis inneber at læraren har eksplisitte koplingar til sosiokulturell læringsteori.

Innleiingsvis i analyse-og drøftkapittelet uttrykte læraren sitt bevisste forhold til dialog som eit læringsverktøy med sitt implisitte, sosiokulturelle syn på undervisning. I det læraren verte spurd om kvifor han legg opp til dialogar i samband med demokratiundervisning, uttalar han eit ynskje om aktive, deltakande elevar i undervisninga:

Intervjuar: Du har jo nettopp uttrykt ein slags drive, ei slags interesse for det [dialog], men legg du opp til dialogar i samband med demokratiundervisning, og kvifor?

Læraren: Det du ynskjer er aktive elevar. Du vil egentleg ikkje stå, og halde ein monolog for sovande elevar. Du vil jo ha aktive, deltakande elevar. Og då legg du jo opp til undervisning der elevane er aktive og engasjerte. Og då er det jo gjerne dialog som blir brukt

Læraren viser til at dialog i samband med demokratiundervisning verte brukt for å legge opp til ei undervisning som gjere elevane aktive og engasjerte, som læraren refererer til som føremålet ved bruk av dialog. I utgangspunktet nyttar dermed læraren seg av ei dialogbasert tilnærming til demokratiundervisning for å legge til rette for at elevane aktivt tek del i undervisninga.

Ettersom at læraren begrunner den dialogbaserte tilnærminga til demokratiundervisning på bakgrunn av at han ynskjer aktive og engasjerte elevar i undervisninga, gjev eg læraren moglegheit til å trekkje fram eventuelle demokratiteoretiske årsaker som påverka han i retning av å gjennomføre demokratiundervisning med ei dialogbasert tilnærming:

Intervjuar: Har du eit demokratisyn, eller ei demokratiforståing som ligg til grunn for å nytte seg av dialog i samband med demokratiundervisning?

Læraren: Hm, nei, det er vanskeleg å seie om eg har. Som lærar er hovudfokuset mitt mest på læring for elevane. Og vi har jo satt opp ulike mål, og så er det mange ulike måtar å nå det målet på. Men min måte er å bruke dialog, å snakke i lag, det

handla jo om læringsteori og alt det der og, men det å snakke i lag er med på å hjelpe kvarandre å lære.

I sitatet understrekar læraren at hovudfokuset hans er knytt til elevane si læring, noko som byggjer opp under læraren sitt utsegn om at dialog er eit «kjempegodt verkemiddel» for å få ei «aktiv og engasjert klasse» (s. 32). I den samanhengen vonar eg at læraren treffer kjernen av den sosiokulturelle læringsteorien; kommunikasjon og dialog hjelper kvarandre til å lære. Mercer og Howe (2012, s. 12) er talspersonar for sosiokulturell læringsteori, og poengterer at dei aldri vil undergrave viktigheita av forskning som fokuserer på individuelle prosessar i møte med tenking og læring. Uavhengig av dette argumenterer dei for at forholdet mellom sosial aktivitet og individuell tenking er ein essensiell, karakteristisk eigenskap ved menneskeleg kognisjon, og at dette dannar grunnlag for kognitiv utvikling.

Læraren sitt uttrykte ynskje om å skape engasjement i undervisninga, med høg grad av elevdeltaking, gjere seg gjeldande når han uttalar at han ikkje låser seg til ein form for dialogtype i klasserommet:

Intervjuar: Det finnast ulike typar dialogar å ta i bruk i samband med undervisning, og desse dialogane kan ha ulike føremål. Når du tek i bruk dialog i undervisningssamanheng, kva legg du vekt på?

Læraren: Eg vil ha fram kunnskapen til elevane som oftast. Eg vil ha fram refleksjonane og tankane deira, og det gjere eg ofte ved å variere kva type spørsmål eg stille. Det er for å få fram kva dei kan. Eg syns det viktigaste med dialogen er å få fram sine synspunkt.

Sitatet illustrerer at læraren varierer spørsmålsformuleringane sine til fordel for at elevane skal få fram det dei kan, og dele synspunkta sine. Samstundes vitnar variasjonen av dialogtypene at læraren ikkje er låst til tanken om at ein dialogtype er det riktige til ei kvar tid, utan at læraren eksplisitt uttalar seg om dette.

Mercer og Howe (2012, s. 17) uttrykkjer at undersøking viser at elevar sin entusiasme aukar i form av deltaking og læring når læraren varierer interaksjonsstrategiane sine. Dei peikar på at ein strategi er å bruke opne spørsmål som fører til at elevane får utforske tankane og ideane

sine, samstundes som at elevane får gjere greie for argumenta sine i dialogane i klasserommet (Mercer & Howe, 2012, s. 17). Utan at læraren uttalte seg spesifikt om korleis han nyttar dei ulike dialogtypane, illustrerer dette utdraget frå den dialogbaserte demokratiundervisningsøkta at læraren er bevisst i møte med desse to strategiane: «I 1.verdskrig vart det brukt giftgass, stridsvogner, fly, granatar, maskingevær. Viss Noreg hadde avstemming for kva våpen dei skulle prioritere å skaffe seg. Kva våpen skulle det ha vore? Kvifor?». Her ser ein at læraren evna å kople på elevane sine eigne refleksjonar ettersom at læraren ikkje er på jakt etter eit fasitsvar, og ved å legge til spørjeordet *kvifor* ber læraren elevane om å gjere greie for argumenta sine.

Hittil har eg gjort greie for læraren sine læringsteoretiske begrunnelsar for å nytte seg av ei dialogbasert tilnærming til demokratiundervisning. Læraren sine begrunnelsar handlar om å legge til rette for «aktive» og «deltakande» elevar i undervisninga. Læraren sine utsegn tyder på at den dialogbaserte tilnærminga til demokratiundervisninga implisitt er forankra i eit sosiokulturelt læringsteoretisk syn, ettersom han uttrykkjer at «det å snakke i lag er med på å hjelpe kvarandre å lære». På same tid uttrykkjer læraren at hovudfokuset hans er knytt til at elevane skal lære, og at han ikkje har eksplisitte koplingar til demokratiteori som forankrar dialogen sitt utgangspunkt i demokratiundervisninga.

Trass i at læraren forankra dialogen sitt utgangspunkt i demokratiundervisninga ut frå eit læringsteoretisk perspektiv, illustrerer han kompleksiteten og nyanserer det teoretiske forholdet i det han uttalar at dialogen har ein todelt funksjon i samband med demokratiundervisning:

Intervjuar: Kva funksjon vil du seie at dialog har i samband med demokratiundervisning?

Læraren: Vi har jo ofte ulike val i klasserommet, der det verte gjort bestemmelsa om ulike ting, og det er jo demokrati i praksis. Der har jo dialogen alt å seie.

I sitatet uttrykkjer læraren eksplisitt at dialogen har «alt å seie» i situasjonar der ein gjere val i klasserommet. Dette er i tråd med læraren sitt utsegn om at «det er vanskeleg å drive eit demokrati utan dialog» (s. 32) ettersom at dialogen er ei kjelde til informasjon, og at ein treng informasjon for å ta «avgjerd knytt til val». Utsegnet viser at læraren anerkjenner dialogen sin

todelte funksjon ettersom at han understrekar viktigheita av dialog i samband med vala som verte gjennomført i klasserommet.

Læraren sitt utspel relaterer seg til eit av Samuelsson (2013, s. 57) sine funn i studien sin som handlar om at lærarinformantane hans omtalar den offentlege meningsutvekslinga, dialogar og diskusjonar, som ein viktig del av demokratiet. Trass i at den offentlege meningsutvekslinga verte omtalt som ein viktig del av demokratiet kople lærarane den offentlege meningsutvekslinga til val, og ikkje som ein form for demokratisk deltaking i seg sjølv. Som Gutmann og Thompson (1996) understrekar er den offentlege meningsutvekslinga ein sentral form for deltaking i den deliberative forståinga av demokrati.

Læraren refererer til vala i klasserommet som «demokrati i praksis», og peika på dialogen si betyding i samband med desse vala. Børhaug (2017, s. 5) understrekar at det representative demokratiet er sentralt i vestlege demokratiske system, og at det er naudsynt å ta utgangspunkt i det representative demokratiet i det ein tematiserer skulen sitt ansvar for den politiske delen av demokratiopplæringa. Børhaug (2017, s. 5) trekkjer fram val som den primære forma for demokratisk deltaking, og på same tid understrekar han at valdeltakinga dominerer i samfunnsfaget (Børhaug, 2018b, s. 270). I utdraget ser ein at læraren viser til val i klasserommet som «demokrati i praksis», og i den samanhengen vil eg poengtere at det nye læreplanverket har ei brei forståing av demokratiet, og som eg trakk fram i innleiinga refererer læreplanen for 10.trinn til samfunnsdebatten, noko som fremjar andre deltakingaspekt. I den samanhengen kan ein trekkje fram dialogen i demokratiundervisninga, og kople dialogen til den offentlege meningsutvekslinga som ei deltakingsform i lik grad som valdeltaking i skulesamheng.

Utdraga frå lærarintervjuet viser at læraren har klare og velbegrunna føremål ved bruk av dialog i samband med demokratiundervisning, men at føremåla handlar om læringsteoretiske årsaker framfor demokratiteoretiske. Dialogen sitt utgangspunkt handlar difor om at dialog er eit verkty for å lære, framfor at elevane skal lære seg evna til dialog på bakgrunn av at det er ein føresetnad for demokratisk deltaking. Jamvel om dialogen sitt utgangspunkt isolert sett difor er knytt til læringsteori, uttrykkjer læraren samstundes at «dialogen har alt å seie» i samband med val som verte gjennomført i klasserommet. Læraren viser dermed til dialogen sin todelte funksjon utan at det fungerer som eit utgangspunkt for den dialogbaserte tilnærminga til demokratiundervisninga.

Etter å ha tematisert det første forskingsspørsmålet vonar eg læraren tenderer mot eit avpolitisert syn på dialogen sitt utgangspunkt i demokratiundervisninga, sjølv om læraren uttrykkjer dialogen sin demokratiske funksjon i samband med val. Eg vonar det er grunnlag for å avpolitisere dialogen sitt utgangspunkt ettersom at læraren refererer til læringsteoretiske framfor demokratiteoretiske begrunnelsar for å drive dialogbasert demokratiundervisning. Læraren uttrykkjer eksplisitt at det han ynskjer er aktive elevar, og at dialog verte brukt i demokratiundervisninga for å legge opp til ei undervisning der elevane er «aktive og engasjerte». Jamvel nyanserer læraren det teoretiske forholdet ved å trekkje fram dialogen sin demokratiske funksjon i samband med vala ein gjennomfører i klasserommet, men i den samanhengen er dialog ikkje trekt fram som ein form for demokratisk deltaking i seg sjølv.

Elevane uttrykkjer seg delt på spørsmålet om dei opplever at klasseromsdialogar heng saman med demokratiopplæringa. Elevutsegna på den eine sida politiserer dialogen, medan andre elevutsegn avpolitiserer dialogen. Dette spennet representerer dialog både som noko politisk og som noko mellommenneskeleg:

Intervjuar: Tenke dokke at det å vere med i klasseromsdialogar har noko å med demokratiopplæring å gjere?

Elev 2: Hm. Det er vel viss ein har lyst å jobbe med demokrati, så må ein nesten kunne bli med i dialogar, både i klasserommet og elles.

Elev 3: Ein må tore å snakke framføre folk, viss ikkje kjem ein ikkje til å kome seg nokon veg uansett kvar du skal hen.

Elev 4: Ja, det er jo ein start til å jobbe i politikk og sånn. Ein må jo kunne det, men det er ikkje for alle at det har så veldig mykje å seie.

Utdraget illustrerer elevane sitt store spenn i forståinga av dialog. Elev 3 uttalar at dialog er ein grunnleggjande del av livet for å kommunisere med folk, og kan difor verte kopla til det mellommenneskelege som trengst for å ta del i samfunnet. På den andre sida koplar elev 2 og 4 i større grad dialogen sitt utgangspunkt i demokratiopplæringa til det politiske aspektet ettersom dei ser på deltaking i klasseromsdialogar i demokratiundervisninga som ein inngang til «å jobbe med demokrati» eller «å jobbe i politikk og sånn».

Ettersom at elevane sine sitat representerer ulike forståingar om kor vidt dei opplever at deltaking i klasseromsdialogar «har noko å gjere med demokratiopplæringa», unngår eg å trekkje samanfatningar på bakgrunn av eitt elevsitat. Jamvel vonar eg at spennet mellom elevane i forståinga av dialog både som noko mellommenneskeleg og som noko politisk relaterer seg til forskingsfeltet der Samuelsson og Bøyum (2015, s. 79) refererer til at deliberasjon kan verte forstått både som eit politisk og eit pedagogisk konsept på bakgrunn av statsvitskaplege og pedagogiske fortolkingar av demokratiomgrepet. I utdraget ser ein at elev 4 legg vekt på at å vere med i klasseromsdialogar er ein «start til å jobbe i politikk», men at det ikkje har så mykje å seie for andre. Eg vonar at elev 4 sitt utsegn politiserer dialogen si rolle i den forstand at deliberasjon er eit politisk konsept. På den andre sida vonar eg at elev 3 bryt dialogen si rolle ned til ei forståing av deliberasjon som eit mellommenneskeleg, pedagogisk konsept.

Trass i å hevde at læraren tenderer mot eit avpolitisert syn på dialogen sitt utgangspunkt i demokratiundervisninga på same tid som at elevane har eit stort spenn i forståinga av dialogen sitt utgangspunkt i demokratiopplæringa, er det ikkje einsbetydande med at dialogane i demokratiundervisninga ikkje har demokratiteoretiske preg. Vidare rettar eg difor søkelyset mot klasseromsdialogane i lys av demokratiteori.

4.3 Dialogane sine demokratiteoretiske kjenneteikn

Det andre forskingsspørsmålet tematiserer dialogane sine demokratiteoretiske kjenneteikn. Sjølv om læraren sine utsegn peika i retning av eit avpolitisert syn på dialogen sitt utgangspunkt i demokratiundervisning, leiær implisitte resonnement i lærar- og elevintervjuet oss inn i ulike demokratiteoretiske retningar i form av dialogane i demokratiundervisninga sine kjenneteikn. Dette er viktig å lyfte fram for å nyansere, og dele eit heilskapleg bilete av den omtalte kompleksiteten. I den samanhengen rettar eg søkelyset mot læraren og elevane sine beskrivingar som implisitt greier ut om dialogar med deliberative og agonistiske kjenneteikn.

4.3.1 Deliberative kjenneteikn

Læraren argumenterer for at den dialogbaserte demokratiundervisningsøkta som vart gjennomført er «kjempegod demokratiundervisning», og begrunnar dette ut frå at elevane får sjå «demokrati i praksis»:

Intervjuar: Tenke du at det nødvendigvis ikkje er nødt til å bli fronta at «dette er demokratiundervisning» i klasserommet, men at det skjer meir indirekte?

Læraren: Ja, og at, sånn som den timen vi hadde no, der klassa blir enige i lag om ting knytt til emne. At det er betre demokratiundervisning enn rein undervisning der du snakka om temaet demokrati. For her får jo klassa sjå demokrati i praksis. Og dei bruka dialog til å kome fram med sine argument på kvifor det skal vere sånn og sånn, og klassa går i lag om å gjere bestemmelsar og seie «vi er enige, det blir sånn». Eg tenke det er kjempegod demokratiundervisning, sjølv om temaet var 1.verdskrig.

I utdraget refererer læraren til den dialogbaserte demokratiundervisninga som vart gjennomført. I denne økta tok elevane mellom anna stilling til, og argumenterte for påstandane sine før klassa gjennomførde bestemmelsar i form av val. Læraren trekkjer fram at elevane måtte bruke dialog for å leggje fram argumenta sine, i tillegg til at dei måtte begrunne kvifor det skulle vere «sånn og sånn». Eg vonar det er verd å merke seg dei deliberative kjenneteikna som pregar læraren sitt utsegn, og som viser seg i form av dialog, argumentasjon, i tillegg til å kome til enighet.

Læraren si referering til at elevane måtte bruke dialog for å leggje fram argumenta sine, er i tråd med Cohen (1989, s. 21) som framhevar den offentlege meiningsutvekslinga mellom likeverdige partar med vekt på argumentasjon og grunngjeving. Læraren uttalte tidlegare at dialogen har «alt å seie» i samband med vala i klasserommet (s. 38), noko som i stor grad relaterer seg til Cunningham (2002, s. 165) som poengterer at den deliberative forståinga av demokrati inneber at det å stemme ved val ikkje er tilstrekkeleg, og at den demokratiske prosessen inneber meir enn å registrere sin preferanse i form av å stemme. Læraren sitt søkelys på at elevane skulle verte enige relaterer seg og til deliberasjonsprosessen som siktar mot konsensus. I utgangspunktet vonar eg ikkje at dette medfører at læraren har eit politisert syn på dialogen sitt utgangspunkt i samband med demokratiundervisning, men at det nyanserer og byggjer opp under utsegnet hans om at dialogen har «alt å seie» i samband med vala som verte gjennomført i klasserommet. Dette utsegnet tillét meg å argumentere for at læraren ser på den offentlege meiningsutvekslinga som eit viktig demokratisk element, uavhengig av i kva grad det fungerer som eit utgangspunkt for ei dialogbasert tilnærming til demokratiundervisning.

Læraren erfarer at den beskrivne forma for demokratiundervisning er betre enn «rein undervisning» der ein snakka om temaet demokrati, og peika på at dialog ikkje er like viktig når det er instruksjon om temaet demokrati. Dialog som instruksjon vart trekt fram som ein dialogtype i det teoretiske rammeverket, og handlar om å få ein eller fleire deltakarar til å resonnerer seg fram til eit bestemd synspunkt gjennom å stille seg kritisk til dialogpartane sine innspel (Burbules, 1993, s. 120).

Elevane uttrykkjer delte erfaringar frå referanseøkta angående dialogar med deliberative kjenneteikn, og i møte med dialogar der ein skal kome fram til best mogleg løysing på eit felles problem opplever dei både fordelar og ulemper med den deliberative tilnærminga:

Intervjuar: Kva syns dokke om det å få ei sak, og så skal dokke kome fram til ei felles løysing på same måte som i stad, når klassa skulle bestemme om påstanden var sann eller usann? Kva syns dokke om det å diskutere, og kome fram til ei felles enighet?

Elev 3: Det er jo kjekt. Men dersom ein har eit betre argument, og så er det fleire som har motargument.. Då er det jo fleirtalet som bestemmer eigentleg.

Elev 4: Ja det er kjekt å høyre ulike meiningar og sånn, og finne og løyse eit problem. Men det tek ofte veldig lang tid, og det er sjeldan at alle er enige. Som oftast er det ein som er uenige.

Utdraget viser elevane sitt delte syn på dialogar med deliberative kjenneteikn, på same tid som at det er «kjekt» å få fram meiningsmangfald og at gode og velbegrunna argument var avgjerande for å nå fram. Elev 4 påpeikar eksplisitt at det å løyse eit felles problem ofte tek veldig lang tid, og at det er sjeldan at alle er enige. Denne dialogtypen, «dialog som utforsking», kan verte sett i samanheng med deliberasjon. Eg vonar at elev 4 implisitt uttrykkjer at dialogar med deliberative kjenneteikn i klasserommet er tidkrevjande, og at ein sjeldan oppnår konsensus.

I utsegnen til elev 4 legg eg merke til at han trekkjer fram at det som oftast er «ein som er uenige». Utan å stille seg kritisk til at dialogane inneber uenighet, og at det er sjeldan at alle er enige, vonar eg det er interessant å høyre med elevane korleis dei stiller seg til å endre synspunkt i løpet av ein dialog som fokuserer på å kome fram til ei felles enighet:

Intervjuar: Kva er det som skal til for at dokke eventuelt endrar synspunkt?

Elev 2: Viss ein får meir informasjon om det [saka].

Elev 3: Eg veit ikkje heilt eigentleg, det kjem an på.

Intervjuar: Men dersom du [elev 2] kjem med eit argument, og så kjem du [elev 3] med eit argument. Og så tenke du [elev 2] at det er litt betre. Tenke du [elev 2] då at det er greit å endre synspunkt, eller tenke du at du har lyst til å stå på det du har?

Elev 2: Det kjem jo litt an på, for han kan jo ha eit betre argument. Men så kan eg fortsatt tenke at det eg meina er riktig. Nokon kan jo sikkert føle at ein tape, viss dei blir enige med han som dei argumentera mot. Og at han dermed berre forsette å argumentere for si sak.

Intervjuar: Ja. Opplever dokke det som eit tap, eller tenke dokke ikkje sånn på det?

Elev 1: Det har skjedd fleire gongar før, då. At ein har tapt fordi ein har dårleg argument.

Utdraget illustrerer at elev 2 i utgangspunktet viser til at mengd informasjon kan vere med på at ein endrar synspunkt. Eit naturleg spørsmål i den samanhengen er kven som kjem med informasjonen som gjere at elev 2 uttrykkjer seg villig til å endre synspunkt. I den samanhengen vart det påfølgande spørsmålet konkretisert i håp om å finne ut om eleven var villig til å endre synspunkt på bakgrunn av den andre dialogparten sin nye informasjon, og om dette kunne vere gjenstand for å endre synspunkt. I den samanhengen refererer elev 2 til at det potensielt kan verte opplevd som eit tap dersom ein verte «enige med han som dei argumentera mot». Etersom at oppfølgingsspørsmålet vart stilt fritt til elevane, tek elev 1 ordet og stadfestar at dette har skjedd fleire gongar før, og at ein opplever det som å ha «tapt».

Elev 1 uttrykkjer at å verte enige med han dei argumentera i mot kan verte oppfatta som eit tap. Dette utgangspunktet gjere deliberasjonsprosessen utfordrande ettersom den krevja at dialogpartane er villige til å endre synspunkt for å oppnå konsensus. Cunningham (2002, s. 164) understrekar at dialogdeltakarane i ein deliberativ dialog må vere budd på å endre synspunkt i møte med kvarandre. Gutmann og Thompson (1996) viser til omgrepet «reciprocity», som illustrerer viktigheita av å vere open for å endre synspunkt sjølv, ettersom ein går inn i dialogar med mål om å få dialogen sin motpart til å endre synspunkt.

Elevane sine utsegn peika i retning av at dei ikkje er tilhengarar av å endre synspunktet sitt i møte med andre synspunkt. Eit interessant moment i lys av elevane sitt utsegn er læraren sine tankar om kor vidt han legg vekt på, eller eventuelt legg til rette for at elevane skal endre synspunkt i dialogane:

Intervjuar: Tenke du at uenighet skal bli om til enighet, eller tenke du at det viktigaste er at saka verte diskutert frå ulike synsvinklar, og at ein kan vere uenige?

Læraren: Det kjem an på dialogen. Du kan gjerne kome til enighet viss det er tvilssituasjonar, og nokon har teke eit utgangspunkt utan at det er eit sterkt utgangspunkt, at ein då kan snu til ei anna meining etterpå, det er og fint. Men eg har ikkje noko krav om det, det er meir dialogen som er i fokus, og det å kunne uttrykkje seg sjølv. Om dei blir enige om å vere uenige, og likevel fungera i lag, det er jo kjempe, det er jo det som er eit demokrati.

Læraren uttalar kor vidt elevane skal endre synspunkt eller ikkje kjem an på dialogen, og at det avhenger av korleis den utspelar seg. Læraren uttrykkjer at elevane kan kome til enighet dersom det er «tvilssituasjonar», noko han refererer til som situasjonar der elevane på førehand har teke eit utgangspunkt utan at det er eit sterkt utgangspunkt. Med andre ord *tillèt* læraren at elevane kjem til enighet. På same tid som at læraren ikkje utelet det deliberative kjenneteiknet i form av å søke konsensus, fungerer det heller ikkje som eit utgangspunkt for dialogen. Som læraren uttalar så er det «dialogen som er i fokus, og det å kunne uttrykkje seg sjølv». Dette søkelyset er det same som viser seg i den overordna delen av læreplanen som fokuserer på at elevane skal lære seg å handtere meiningsbrytingar og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det tilsidesette kravet om at dialogane skal føre til enighet, inneber at elevane må tole samt respektere uenighet. På den måten treffer læraren kjernen i læreplanverket sine formuleringar.

Hittil er ein kjende med læraren og elevane sitt forhold til dialogar med deliberative kjenneteikn. Jamvel om læraren framhevar dialogar med deliberative kjenneteikn som han omtalar som «betre demokratiundervisning enn rein undervisning der ein snakka om temaet demokrati», stiller læraren seg kritisk til eit overdrive søkelys på det å skulle kome til enighet:

Intervjuar: Tenke du at fokuset på enighet gjev eit realistisk bilete på demokratiet, ettersom det kanskje ikkje alltid er sånn at ein kjem til enighet?

Læraren: Det [saker] blir løyst sjølv om ein ikkje kjem til enighet, det spørst litt korleis ein legg opp til det. Om ein er enige om å vere uenige, så er problemet løyst. Ein må jo kunne fungere i lag med ulike meiningar. Ein kan ikkje ha eit samfunn som er 100% enige om alt, for då er det jo ikkje eit demokrati. Då er det heller eit diktatur ettersom du ikkje får lov til å seie det du meina. Så for å leve i eit samfunn, så må ein kunne seie seg enige om å vere uenige, og så kunne fortsette å vere vener og forholde seg til kvarandre. Og det er kjempegod demokrati-læring, for det er jo sånn demokratiet fungera.

I sitatet poengterer læraren at det er «kjempegod demokrati-læring» at elevane seie seg enige om å vere uenige ettersom ein ikkje kan ha eit samfunn som er enige i alt. Læraren uttrykkjer at demokratiet fungerer på den måten at ein må kunne seie seg enige om å vere uenige, og forsetje å forholde seg til kvarandre. Eg opplever at læraren sine utsegn implisitt legg vekt på at eit einsretta søkelys på konsensus ikkje går overeins med eit levedyktig demokrati, ettersom ein må kunne fungere i lag med ulike meiningar.

Utdraget representerer læraren sitt kritiske blikk på eit overdrive fokus på konsensus-søkande dialogar. Dette relaterer seg delvis til Samuelsson (2013, s. 57) si undersøking som viser at det deliberative perspektivet, som inneber eit søk etter konsensus i møte med saker som samfunnet står overfor, ser ut til å vere fråverande i lærarane si oppfatning om demokrati, både som omgrep og som konsept. Samuelsson (2013, s. 56) viser til ein av lærarane som uttrykte at det verken er nødvendig eller riktig å tvinge alle til å bli enige, ettersom at det då ikkje er eit demokrati. Vidare uttrykte læraren i Samuelsson (2013, s. 56) sin studie at det skulle vere rom for uenighet, trass i at ueinigheita ikkje skulle stå i vegen for at fleirtalet bestemmer.

Det deliberative perspektivet verte aldri nemnd eksplisitt av læraren, og eg vonar difor det er naturleg å kople dette til Samuelsson (2013) sitt funn. Jamvel vonar eg at det deliberative perspektivet gjere seg gjeldande i noko større grad som eit konsept i større grad enn det Samuelsson (2013) viser til i studien sin. Det deliberative perspektivet kom til syne i det lærarinformanten uttrykkjer kvifor den dialogbaserte demokratiundervisninga var «betre demokratiundervisning enn rein undervisning der du snakka om temaet demokrati» (s. 42). I

dette utsegnet trakk læreren fram fleire deliberative kjenneteikn som prega dialogane som vart gjennomført i klasserommet.

4.3.2 Agonistiske kjenneteikn

I lærar- og elevintervjuet ber nokre av utsegna preg av eit agonistisk syn på demokratiet. I høve samankoplinga av Samuelsson (2013) og mitt funn ser ein at lærarane talar til fordel for uenighet som ein vesentleg del av demokratiet, og at dei dermed ikkje ser meininga med å «tvinge» elevane til å kome til enighet. I den samanhengen nemner lærarinformanten min at «saker verte løyst sjølv om ein ikkje kjem til enighet», og at i kva grad elevane skal kome til enighet eller ikkje kjem an på korleis ein legg opp til det. Dette byggjer opp under læraren sitt syn på uenighet som ein vesentleg del av demokratiet, men og som ein komponent i samband med ei dialogbasert tilnærming til demokratiundervisning:

Intervjuar: Kva tankar har du om dialogen sin ende i klasseromsdialogar i samband med demokratiundervisning? Er det viktig at elevane kjem til enighet, eller legg du vekt på at ein kan vere uenige?

Læraren: Eg elska uenighet. Det er då du verkeleg får trent på dialogar, og du får trent på demokrati. Det er då du får vist fram kunnskapen din, refleksjonar, det er jo det som er poenget med skulen omtrent. Utforsking, refleksjon, argumentasjon, uttrykkje seg sjølv. Så, eg skulle gjerne hatt endå meir uenighet. Det er jo då du skapa læring, men det er jo ikkje nødvendigvis det du får alltid. Det er masse læring for elevane å ha uenighet».

Læreren refererer til fleire læringsteoretiske aspekt ved bruken av dialog som støttar læraren si læringsteoretiske forankring. På same tid inneber sitatet eit interessant demokratiteoretisk element som omhandlar læraren si beskriving av forholdet hans til uenighet i klasserommet.

Eg opplever at læraren sitt søkelys mot, og tiltru til uenighet ber preg av ei agonistisk tilnærming til demokratiet, og relaterer seg til Mouffe (1999) sin demokratiteori som inneber at uenighet er ei konstruktiv kraft i samfunnet. Dialogar på bakgrunn av Mouffe (1999) sin teori om agonistisk pluralisme er kjenneteikna å vere kritisk-divergente og er referert til som dialog som debatt i det teoretiske rammeverket. I det teoretiske rammeverket sat eg eit politisk og eit pedagogisk syn på deliberasjon opp i mot kvarandre, der forståinga avhenger av i kva grad ein

opplever konfrontasjon som ein fare for «det trygge klasserommet». Sjølv om eg argumentera for at lærarinformanten avpolitiserer dialogen sitt utgangspunkt i samband med demokratiundervisning som relaterer seg til å ha eit pedagogisk syn på deliberasjon, er læraren klar på at uenighet skapa læring. Han er difor ikkje framand for å dyrke konfrontasjon og uenighet.

Læraren uttrykte i etterkant av intervjuet at eg kunne sitere han på at han lika «kontrollert kaos» i klasserommet. Heldal (2011, s. 147) meina det er hensiktsmessig å stille spørsmål ved om all uro er destruktiv. På same tid undrar ho seg om uro kan fungere som eit verktøy i samband med demokratiopplæringa, og viser til Mouffe (1999) som etterlyser konflikhtar mellom ulike meiningar ettersom det bidreg til å belyse problem mellom både enkeltindivid og grupper i samfunnet. Heldal (2011, s. 148) viser til at skulen er eit samfunn der elevar ikkje nødvendigvis er enige i alt.

Aashamar (2021, s. 100) trekkjer fram klasseromsdebatt som eit døme på ei agonistisk tilnærming til demokratiopplæring, der målet med dialogen er å få gjennomslag for sine egne synspunkt, samstundes som at ein kritiserer argumenta til motstandaren (Burbules, 1993, s. 119). I intervjuet med elevane talar dei til fordel for at ein skal kunne vere uenige i klasserommet, og uttrykkjer nokså samstemd at dei føretrekker dialog som debatt:

Intervjuar: Viss dokke sette det med å kome til enighet opp i mot det å ha ein debatt der du har to ulike sider som skal argumentere for eller i mot; kva synast dokke er best av det?

Elev 4: Eg lika nok best ein debatt. Det er litt kjekkare når det er litt uenighet, og så føle eg at ein får litt meir fram. Det er litt meir meininga enn viss ein skal kome fram til ei felles løysing

Elev 1: Debatt er jo litt kjekt då, for då kan du jo krangle om dine tankar og om temaet.

Elev 3: Og så får du drøfta begge sider av saka. Då får du meir kunnskap.

Elev 4: Men eg trur nok debatt er det enkle. Det kjem heilt an på temaet, men veldig ofte har folk veldig sterke følelsar for det dei kjempa for. Så da blir det veldig vanskeleg å kome fram til enighet

Elev 4 og elev 1 uttalar eksplisitt at dei føretrekker dialog som debatt, og førstnemnde uttrykkjer at dialog som debatt gjev rom for eit breiare meiningsmangfald framfor det å skulle kome til enighet. Elev 1 understrekar at det som er «kjekt» med debatt er at ein kan krangle om temaet. På same tid som at elev 4 poengterer vidare at debatt er «det enkle» ettersom at denne dialogtypen ikkje krevja at ein kjem til enighet. Elev 4 sitt sitat illustrerer uenighet som ein vesentleg del av demokratiet ettersom at folk har «sterke følelsar for det dei kjempa for».

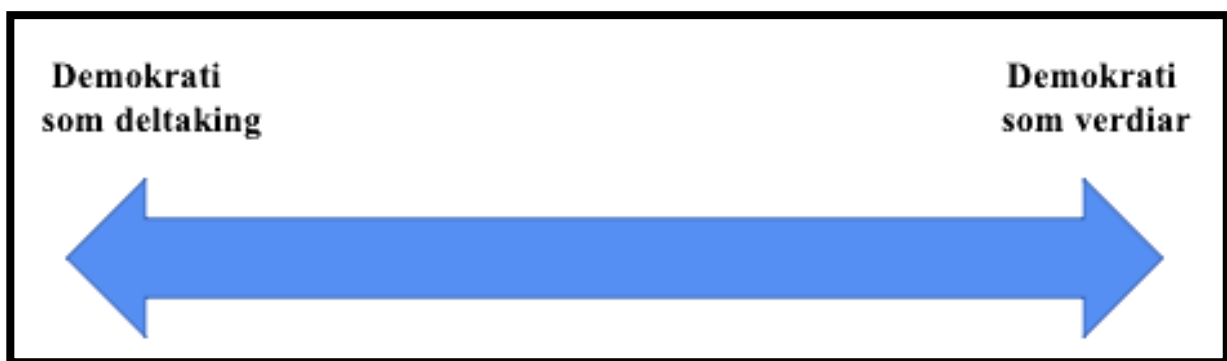
Sitata frå elevane som legg vekt på uenighet som ein vesentleg del av demokratiet, byggjer opp under Mouffe (1999) sitt syn på uenighet som ei konstruktiv kraft i samfunnet. På same tid som at elevane ser på uenighet som ein vesentleg del av demokratiet, kan ein tolke utsegna i retning av at kjenslene som er knytt til dialogpartane sine argument synleggjere Mouffe sin kritikk mot overdrivne konsensusøskande dialogar: «Too much emphasis on consensus and the refusal of confrontation lead to apathy and disaffection with political participation» (Mouffe, 1999).

På same tid som at Mouffe kritiserer konsensusøskande dialogar, poengterer Arneberg (1994, s. 93) at diskusjon mellom samfunnsborgarar er eit sentralt moment i demokratiet, og understrekar samstundes viktigheita av at skulen evna å trekkje kontroversielle emne som er gjenstand for diskusjon inn i klasserommet. Poenget i denne samanhengen er at Arneberg (1994, s. 93) understrekar at skulen ikkje kan ta problem som er gjenstand for diskusjon inn i klasserommet, og presentere dei same problema som uproblematiske. Vidare uttrykkjer han at dersom full konsensus skal «herske» på alle område i skulen, vil det kvalifisere til indoktrinering (Arneberg, 1994, s. 93).

Etter å ha sett på klasseromsdialogane sine implisitte demokratiteoretiske kjenneteikn opplever eg at læraren sine utsegn talar for at deliberative dialogar tilfører demokratiopplæringa noko, samstundes som at han er kritisk til dialogar med eit overdrive søkelys på konsensus. Læraren er klar på at problemet er løyst dersom ein er «enige om å vere uenige» på same tid som at ein «ikkje kan ha eit samfunn som er 100% enige om alt» fordi at det liknar meir et diktatur enn eit demokrati. Læraren talar til fordel for uenighet, og elevane føretrekkjer i likskap med læraren dialog som debatt. Elevane opplever at deliberative dialogar er tidkrevjande på same tid som at det er vanskeleg å kome til enighet.

4.4 Demokratiopplæringa – deltaking eller verdier?

Det tredje forskningsspørsmålet dreiar seg om korleis læraren og elevane opplever demokratiopplæringa i lys av forholdet mellom demokrati som deltaking og som verdier. Eg opplever dette forholdet som betydingsfullt i møte med dialogen sitt utgangspunkt i demokratiundervisninga ettersom det inneber spørsmålet om kva slags ferdigheiter som skal prege den demokratiske opplæringa. Eit sentralt element i den samanhengen er læraren si tolking av skulen sitt demokratiske mandat, og i kva grad demokratiopplæringa skal sikte mot å skape aktive medborgarar på den eine sida, eller formidle demokratiske verdier på den andre sida:



Figur 4: Utgangspunkt for demokratiopplæring

Andre element som angår elevane er i kva grad dei føler at dialogar i klasserommet gjere dei rusta til demokratisk deltaking, og om dei opplever ein samanheng mellom demokratiundervisninga i skulen og demokratiet utanfor skulen.

4.4.1 «Det er verdiane som er viktigast»

Innleiingsvis i analyse- og drøftkapittelet uttalte læraren at demokrati «totalt sett er eit politisk styre» men at ein i eit klasserom ikkje kan «basere alt på avstemminga». Læraren si forståing for demokratiomgrepet dreiar i det han omtalar skulen sitt demokratiske mandat:

Intervjuar: Demokratiopplæringa i skulen. Føler du den byggjer på ei pedagogisk forståing av demokratiomgrepet, eller at demokratiopplæringa fokuserer på demokrati som eit politisk prosjekt?

Læraren: Eg tenke det handla meir om forståinga av demokrati. Det er verdiane som vi prøver å få fatt i, og korleis samfunnet fungera, læringa om det, i staden for at det skal vere eit politisk prosjekt. Det er verdiane i fokus, læringa.

Intervjuar: Ja. Tenke du det er viktig å skilje mellom den politiske delen av demokratiopplæringa og den meir verdibaserte?

Læraren: Eg tenke at det er verdiane som er viktigast. Så kan heller bevisstgjeringa kome seinare, for ein ser godane av verdiane og korleis dei fungera, så er det det som er det viktigaste»

Læraren uttrykkjer at han føler demokratiopplæringa i skulen byggjer på ei forståing av demokratiomgrepet som eit sett av verdiar som ein prøver å «få fatt i» og «læringa om det», i staden for at demokratiopplæringa er eit politisk prosjekt. Med bruken av «politisk prosjekt» i spørsmålsformuleringa, meina eg å skape oppslutnad om demokratiet som politisk styreform i form av å skape aktive medborgarar. På same tid uttrykkjer læraren at han tenker at det er verdiane som er viktigast og at bevisstgjeringa kan «kome seinare», og at bevisstgjeringa kan kome som eit resultat av godane som følgjer med verdiane.

Heldal og Sætra (2016, s. 286) omtalar spenningsforholdet mellom dialogen sitt mål om å skape oppslutnad kring demokratiske verdiar, og det å handle demokratisk i dialogen. Heldal og Sætra (2016, s. 286) uttrykkjer at den todelte ambisjonen resulterer i at lærarar skal fremje demokratiske verdiar, og handle demokratisk i dialogar i samband med demokratiundervisning. Lærarinformanten refererer ofte til at det handlar om kor langt elevane har kome i «modningsprosessen», og at det handlar om utviklinga til elevane.

Eg tolka lærarinformanten min sitt utsegn om at «verdiane er viktigast» i form av at dei fungerer som ein grunnmur for å handle demokratisk, noko læraren trekkjer fram i samband med at «bevisstgjeringa kan kome seinare» etter at ein ser godane av dei demokratiske verdiane. I den samanhengen trakk elevane fram demokratiske verdiar som fridom og rettferd i samband med korleis dei ville beskrive demokrati. Heldal (2011, s. 22) refererer til fridom som ein av dei to mest sentrale verdiane i eit demokratisk samfunn, og påpeika at det er eit prinsipp som gjev alle borgarane kollektive rettigheter. Eg vonar det er nærliggjande å tolke utsegnet om at «bevisstgjeringa kan kome seinare» i retning av at bevisstgjerung inneber politisk orientering og politisk deltaking, og dermed angår demokratiet som styreform.

Sjølv om læraren uttalar at «verdiane er i fokus» og at «verdiane er viktigast», understrekar han ynskje om å både skape aktive medborgarar og formidle demokratiske verdiar, og at aktive medborgarar kan kome som ein resultat av å oppleve demokratiske prosessar i samband med demokratiundervisning:

Intervjuar: Ser du på demokratiundervisning som ein moglegheit for å skape aktive medborgarar, eller som ein moglegheit for å formidle demokratiske verdiar?

Læraren: Begge delar. Vi ynskja jo aktive medborgarar, og vi ynskja jo også å få fram dei demokratiske verdiane. Og eg føle at i prosessar der elevane får vere med å bestemme, og dei får sett korleis det demokratiske systemet fungerer, så vil det vere med på å skape både meir aktive medborgarar i samfunnet elles, og dei får sjå godande av dei demokratiske verdiane

I utdraget ser ein læraren sitt uttrykte ynskje om å både skape aktive medborgarar og formidle demokratiske verdiar. Læraren trekkjer fram at eit element som er med på å skape meir aktive medborgarar i samfunnet er at elevane får vere med i prosessar der dei får bestemme og sjå «korleis det demokratiske systemet fungerer».

Eit føremål med opplæringa er å fremje oppslutnad om «demokratiske verdiar og demokratiet som styreform» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). På bakgrunn av denne todelinga problematiserer Børhaug (2018b, s. 273) det nye læreplanverket si dreining av demokratiomgrepet som ein «samlekategori for alle slags verdiar som ein ser som grunnleggjande i skulen». Børhaug (2018b, s. 273) uttrykkjer at demokratiopplæringa må innebere eit handlingsgrunnlag, ettersom at skulen sitt demokratiske mandat inneber å skape oppslutnad om demokratiet som styreform. Eg opplever at læraren sitt utsegn kan tyde på at han ser på desse to elementa som samanhengande, og at det ikkje handlar om å velje mellom å formidle demokratiet som eit sett av verdiar eller som ei politisk styreform som krevja aktiv deltaking.

Læraren uttrykkjer at det vil skape meir aktive medborgarar i samfunnet elles at elevane får kjennskap til det demokratiske systemet i form av «prosessar der elevane får vere med å bestemme». Utsegnet til læraren uttrykkjer truleg eit breiddt syn på den demokratiske medborgaropplæringa, ettersom han siktar mot «aktive medborgarar i samfunnet elles» framfor

å knyte deltakinga aktivt inn mot demokratisk deltaking. Demokratisk medborgarskap handlar om fullverdig deltaking samt vere i stand til å bidra og påverke (Breivega et al., 2019, s. 19). Når læraren uttalar at elevane si deltaking i prosessar der dei er med å bestemme og får sjå «korleis det demokratiske systemet fungerer» vil skape aktive medborgarar, vonar eg det byggjer opp under læraren si tru på at demokratisk deltaking i møte med demokratiet som styreform er eit resultat av å ha opplevd godane av dei demokratiske verdiane gjennom demokratiske prosessar i klasserommet. I den overordna delen av læreplanen under *demokrati og medverknad* står det at «demokratiske verdiar må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet», noko som er med på å byggje opp under læraren sitt utsegn om at aktiv deltaking kan kome som eit resultat av kjennskap til det demokratiske systemet og prosessar som følgjer med, sjølv om ein kan problematisere i kva grad desse prosessane er demokratiske (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Børhaug (2018b, s. 272) poengterer at ein viktig del av demokratisk medborgarskap er å legge vekt på lokal deltaking og samarbeid innanfor dei rammene ein er i, men at det må kome i tillegg til politisk deltaking. Børhaug (2018b, s. 276) understrekar at det er ein stor kvalitet ved norsk skule og arbeidsliv at det regisserte demokratiet for medverknad i eigen kvardag og over eige arbeid finnast der. Samstundes påpeika han at det har sin plass i medborgaropplæringa saman med demokratiet rundt dei politiske institusjonane, men at det er viktig å skilje mellom demokrati i det politiske livet og i arbeidslivet. Børhaug er klar i si tale i det han poengterer følgjande:

I den grad demokratiet er i krise skulle ein tru det var særleg i det politiske livet. Det er slikt sett uventa at så lite er gjort for å utvikla oppsedinga til deltaking i det politiske livet, og at ein heller rettar merksemda mot deltaking i andre samanhengar. (Børhaug, 2018b, s. 276)

Børhaug (2018b, s. 268) poengterer at det er konsensus om at «medborgaroppseding er viktig», men at det sjeldnare kjem fram at det kan verte forstått på mange måtar og at det difor er eit viktig spørsmål kva for forståing den demokratiske medborgaropplæringa skal fokusere på.

Læraren uttalar at han ynskjer å både formidle demokratiske verdiar, og fremje aktive medborgarar i form av deltaking. I det læraren verte spurd om han kjenne på eit ansvar for å

skape politisk engasjement, uttrykkjer læraren at det ikkje er eit prioritert fokusområde, men at det er viktig at elevane har kunnskapar og ferdigheiter til å delta dersom dei opplever politisk engasjement:

Intervjuar: Kjenne du på eit ansvar for å skape politisk engasjement, til dømes i form av framtidig deltaking blant elevane?

Læraren: Eg kjenne på eit ansvar for at dei skal skjønne korleis Noreg fungera politisk. Om nokon vel å engasjere seg, det er ikkje så viktig for min del så lenge dei forstår korleis ting fungera, og dei veit korleis dei kan, kor dei kan henvende seg for at dei skal kunne få sagt, ehm, viss dei vil bli det. Men om nokon aktivt skapa engasjement, det vil no vise seg. Så lenge ein har kunnskap om det, og ferdigheitene til det, så er eg fornøgd.

Utdraget illustrerer at læraren vonar det er viktig at elevane har kunnskapane og ferdigheitene til å engasjere seg politisk, men at det samstundes er opp til elevane om dei ynskjer å engasjere seg. Samstundes uttrykkjer læraren at han kjenne på ansvaret for at elevane skal skjønne korleis Noreg fungera politisk.

Læraren er «fornøgd» så lenge elevane har kunnskapane og ferdigheitene til å påverke, og har moglegheit til å engasjere seg politisk i form av å vite korleis dei kan gjere det, og «kor dei kan henvende seg for at dei skal kunne få sagt [det dei ynskjer]». I og med at læraren sitt utsegn er oppstykkka er resonnementet open for tolking, men eg opplever at læraren sitt utsegn implisitt plasserer politisk engasjement i andre rekke, på same tid som at han framhevar ferdigheitsaspektet. Søkelyset på ferdigheiter relaterer seg til Gutmann (1987) som argumenterer for at det er viktig å utvikle elevane sine deliberative ferdigheiter for at demokratiopplæringa skal vere tilstrekkeleg.

Læraren sitt utsegn om at elevane skal «skjønne korleis Noreg fungera politisk», kan verte kopla til medborgarskapsomgrepet som både inneber legitimering og systemkritikk, der elevane ikkje berre skal lære seg å oppføre seg i samsvar med autoritet, men og lære seg å tenke kritisk om autoritet for å leve opp til idealet om å dele politisk suverenitet som borgar (Gutmann, 1987, s. 51). I den samanhengen opplever eg at læraren i større grad fokuserer på legitimering framfor systemkritikk ettersom at han fremja godane av demokratiet og demokratiske prosessar framfor

at elevane skal tenke kritisk om autoritet, og sjå på korleis det demokratiske systemet kan verte «vidareutvikla» som den overordna delen av læreplanen legg vekt på under det tverrfaglege temaet *demokrati og medborgarskap* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Børhaug og Christophersen (2012, s. 43) problematiserer at enkelte lærebøker legitimerer ei avgrensa og kontrollert form for demokratisk deltaking, som til dømes å stemme ved val. Brondbjerg (2014, s. 134) viser samstundes til ei minkande deltaking blant yngre i møte med det representative demokratiet, der valdeltaking er den primære forma for demokratisk deltaking. Jamvel om Børhaug uttrykkjer at det er naudsynt å ta utgangspunkt i det representative demokratiet i demokratiopplæringa, vonar eg det er gode grunnar for å legge vekt på demokratiforståingane som legg vekt på dialog for at elevane skal utvikle si politiske mestringstru i form av å verte høyrd og gjere seg gjeldande med si stemme (Ødegård, 2018). Brondbjerg (2014, s. 139) viser til elevundersøkingar frå Danmark og Noreg der den deliberative tilnærminga dominerer elevane si demokratioppfatning. 53,5% av elevane har kryssa av på at «det er viktigast for eit demokrati at ein opent diskuterer viktige samfunnsforhold(...)», medan 22,5% kryssa av på at «det viktigaste for eit demokrati at ein stemmer ved val(...)». Statistikken er ikkje henta fram for å undergrave valdeltakinga på noko vis, men heller å framheve potensialet som finn stad i møte med elevane sitt engasjement for den offentlege meiningsutvekslinga. Når lærarinformanten er oppteken av at elevane skal skjønna korleis Noreg fungera politisk vonar eg det ligg eit stor potensiale i å la elevane arbeide med dagsaktuelle saker gjennom dialog og diskusjon i demokratiundervisninga (Arneberg, 1994, s. 93).

Læraren anerkjenner skulen sitt todelte demokratiske mandat i form av å skape oppslutnad om demokratiet som styreform og demokratiske verdiar. Jamvel uttrykkjer læraren at «verdiane er viktigast», som fører til at han prioriterer «demokrati som verdiar» framfor «demokrati som deltaking». Eg opplever at ein konsekvens av dette medfører eit avpolitisert syn på demokratiopplæringa ettersom at demokratiopplæringa i større grad knyt seg til verdiar framfor deltaking. Trass i læraren si tilnærming til skulen sitt demokratiske mandat, er det elevane sine utsegn som uttrykkjer erfaringane dei har med tanke på læringsutbyte i form av den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979). Vidare retta eg difor søkelyset mot elevane si forståing av demokratiopplæringa.

Elevane trakk fram fleirtalsstyre, fridom og rettferd i det dei uttrykte si beskriving av demokratiet. I det ein kom tilbake til demokratiomgrepet i ein litt anna setting var elevane opptekne av demokratiet som styreform:

Intervjuar: Demokrati. Tenker dokke det handlar om verdjar, eller tenke dokke at det handlar om å delta i politikken?

Elev 1: Delta i politikken. Vere med å bestemme. Velje kva for eit politisk parti som du er mest enige med i tankegangen.

Intervjuar: Tenke dokke at det er ein samanheng mellom demokratiundervisninga i klasserommet og demokrati utanfor skulen, eller føle dokke at det er to ulike ting?

Elev 3: Eg trur det er to forskjellige ting. Altså i klasserommet så er det jo mykje du kan seie, men ein har meir ytringsfridom utanfor skulen.

Intervjuar: Okei, ja. På kva måte?

Elev 3: Det er jo, ehm, ja..

Intervjuar: Det var eit godt innspel, altså.

Elev 1: Ja, det er mykje reglar på skulen, som gjere at du ikkje har lov til å seie kva du vil og meina. Du kan ikkje alltid snakke fritt på skulen, for her er det reglar. Men det er det i samfunnet og.

Utsegnet til elevane dreiar seg mot ytterpunktet «demokrati som deltaking» i form av å «delta i politikken», «vere med å bestemme» samt «velje kva for eit politisk parti som du er mest enige med i tankegangen». Sjølv om elevane framhevar «demokrati som deltaking» i form av mellom anna politisk deltaking er det ikkje kopla direkte til spørsmålet om skulen sitt demokratiske mandat, men det gjev jamvel ein peikepinn på korleis dei fortolka demokratiomgrepet i lys av forholdet mellom demokrati som deltaking og som verdjar. Samstundes er det verd å merke seg at elev 3 uttalar at demokratiundervisninga i klasserommet og demokratiet utanfor skulen er «to forskjellige ting», og peika på ytringsfridomen som den avgjerande faktoren for dette, noko som medfører at elev 1 utdjupar det same ved hjelp av andre ord.

Arneberg (1994, s. 94) poengterer at oppgåva til skulen er å gjere elevane i stand til å nytte ytringsfridomen sin i møte med dei ulike fellesskapane som elevane inngår i. I den samanhengen framhevar Arneberg (1994, s. 93) at klasserommet er ein arena som har potensiale til å utvikle elevane sine evne i samband med å nytte ytringsfridomen sin. Vidare hevda han at ein må gjere politikk til ein del av dagleglivet, og at det er demokratiet sin måte å verte reelt på (Arneberg, 1994, s. 89). På bakgrunn av dette opplever eg at ein nødvendig føresetnad for at demokratiet skal verte reelt for elevane er at dei diskuterer reelle saker, jamvel om dei demokratiske prosessane er regissert.

I samband med politisering av skulelivet og demokratiske prosessar i klasserommet, tematiserer Ødegård (2018) den handlingskompetansen som Børhaug (2018b, s. 273) siktar mot som trengs for å skape oppslutnad om demokratiet som styreform, det vil seie å skape aktive medborgarar. Ødegård (2018) understrekar at dei to viktigaste komponentane som er avgjerande for elevane sine demokratiske handlingar er trua på at ein verte høyrd, og at ein kan gjere seg gjeldande med si stemme. I den samanhengen vonar eg det er legitimt å argumentere for at skulen er ein arena som bør ta sikte på å utvikle elevane si mestringstru i form av å «bli høyrd» samt «gjere seg gjeldande med si stemme» på bakgrunn av skulen sitt demokratiske mandat. På same tid vonar eg at desse to elementa kan verte utvikla ved å nytte seg av ei dialogbasert tilnærming til demokratiundervisning.

5 Diskusjon

I denne delen diskuterer eg korleis læraren og elevane erfarer dialogbasert demokratiundervisning som eit bidrag til den demokratiske opplæringa på eit overordna nivå, der eg uttalar meg om spenningsfelta på bakgrunn av empirien. Avslutningsvis skisserer eg forskingsprosjektet sitt bidrag til forskingsfeltet, samt behovet for vidare forskning.

Lærarinformanten min retta søkelyset mot demokrati som verdiar framfor deltaking, og i det han verte konfrontert med spenninga i forskingsfeltet mellom demokratisk kompetanse og samhandlingskompetanse uttrykkjer han at kompetansane er mykje av det same:

Intervjuar: Forskingsfeltet trekkjer fram eit spenningsfelt som prega demokratiopplæringa i skulen, demokratisk kompetanse og samhandlingskompetanse. Føle du spenningsfeltet er reelt?

Læraren: Eg tenke jo at viss du har ein god demokratisk kompetanse, så vil jo det og medføre at du har ein god samhandlingskompetanse. Eg føle dette er mykje av det same

Der ein i teorien omtalar viktigheita av å oppretthalde eit skilje mellom demokratisk kompetanse og samhandlingskompetanse, ser ein i praksis at læraren sitt utsegn sameina dei to kompetansane. Sameininga av samhandlingskompetanse og demokratisk kompetanse, i lys av læraren og elevane si dreining i forståinga av demokratiomgrepet når ein koplar det til skulesamanheng, er gjenstand for spenning ettersom at den overordna delen av læreplanen poengterer at elevane skal «lære kva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). På bakgrunn av dette er ein inne på det Børhaug (2018b, s. 276) understrekar som ein kvalitet ved norsk skule; det regisserte demokratiet for medverknad finnast der. Jamvel poengterer han at det er viktig å skilje mellom demokrati i møte med det politiske livet og i møte med arbeidslivet og samfunnet generelt, og talar difor for eit tydelegare skilje mellom samhandlingskompetanse og demokratisk kompetanse. Ut frå læraren sine utsegn er det lite truleg at skilje er representert i praksis ettersom læraren opplever kompetansane som «mykje av det same». Ut frå forskingsprosjektet sine kontekstuelle rammer verkar det óg lite truleg ettersom at dialogen sitt utgangspunkt er knytt til læringsteoretiske årsaker. Eg opplever at den

fråverande demokratiteoretiske forankringa for dialogen sitt utgangspunkt i demokratiundervisninga medfører ei avpolitisering.

Eg konstaterte på bakgrunn av lærarsitatet «det er vanskeleg å drive eit demokrati utan dialog» at læraren, i likskap med lærarane i Samuelsson (2013) sin studie, anerkjenner den offentlege meiningsutvekslinga som ein sentral del av demokratiet. Men i hovudsak koplar læraren den offentlege meiningsutvekslinga til val, og som nettopp Børhaug (2018b, s. 270) omtalar så er det mykje som tyder på at valdeltakinga dominerer i samfunnsfaget. Jamvel reiser den manglande demokratiteoretiske forankringa for dialogen sitt utgangspunkt i samband med dialogbasert demokratiundervisning spørsmål om læraren opplever dialogen anten som «ein føresetnad for demokratisk deltaking» eller som «ein viktig føresetnad for sivilisert sameksistens» (Børhaug, 2017, s. 13). På bakgrunn av det som har kome fram vonar eg det gjev meining at læraren sameina samhandlingskompetanse og demokratisk kompetanse, og at sameininga byggjer opp under ei avpolitisering av både dialogen sitt utgangspunkt i demokratiundervisninga, og demokratiopplæringa i lys av forholdet mellom demokrati som deltaking og verdjar. Dette begrunner eg ut frå at læraren refererte til læringsteoretiske årsaker ved bruk av dialog i demokratiundervisninga, på same tid som at han uttrykte at «det er verdiane som er viktigast».

Elevane illustrerer eit skilje mellom samhandlingskompetanse og demokratisk kompetanse ettersom erfaringane dei har av klasseromsdialogane i samband med demokratiundervisninga representerer eit spenn. Dette spennet viser seg ved at elev 2 og elev 3 henholdsvis uttrykkjer at «viss ein har lyst å jobbe med demokrati, så må ein nesten kunne bli med i dialogar», og at «ein må tore å snakke framføre folk, viss ikkje kjem ein ikkje til å kome seg nokon veg uansett kvar du skal hen». Sjølv om skilje i form av det store spennet kjem fram, verkar det ikkje som at skilje er representert i praksis på den måten at læraren og elevane i fellesskap er enige om at ein i demokratiundervisninga anten utviklar demokratisk kompetanse eller samhandlingskompetanse.

Mangelen på empiriske studiar har fleire gongar vore trekt fram som eit utgangspunkt for dette forskingsprosjektet. Dialogen si betyding har ikkje vore avgrensa til ei bestemt demokratiforståing som til dømes deliberativ eller agonistisk demokratiforståing, men som ein viktig komponent i all demokratiforståing. Børhaug poengterer jamvel at det er naudsynt at demokratiopplæringa tek utgangspunkt i det representative demokratiet fordi «det er så sentralt

i vestlege demokratiske system» (2017, s. 5). I det representative demokratiet skjer den demokratiske deltakinga primært i samband med val (Børhaug, 2017, s. 5). Jamvel vonar eg at ein på bakgrunn av Brøndbjerg (2014, s. 139) sine undersøkingar kan argumentere for at den deliberative demokratiforståinga med den offentlege meiningsutvekslinga i fokus engasjerer elevar, og at det medfører eit stort potensiale. Jamvel unngår eg å setje det representative demokratiet opp i mot verken den deliberative eller den agonistiske tilnærminga. Som lærarinformanten min uttrykkjer er det «vanskeleg å drive eit demokrati utan dialog», og han knyt dermed dialog både til å fremje vala ein støtta, samt å tileigne seg informasjon. Dette understrekar dialog som ein føresetnad for demokratisk deltaking, trass i at han eksplisitt uttrykkjer at han ikkje har eit demokrati-syn eller forståing som medfører bruk av dialog i demokratiundervisninga.

I besvarelsen har eg trekt fram at læreplanen siktar mot ulike former for demokratiske deltaking, og Børhaug (2017, s. 13) er klar på at demokratisk deltaking tek ulike former og krevja ulike føresetnadar i ulike institusjonar. Eg opplever difor at det er mogleg å argumentere for at læreplanen si breie forståing av demokratisk deltaking legg til rette for eit auka engasjement etterfølgd av deltaking, anten det er politisk deltaking eller samfunnsdeltaking. I analyse-og drøftekapittelet er ein vitne til at læraren uttrykte at elevane sine klasseromserfaringar i form av at elevane deltek i «prosessar der elevane får vere med å bestemme», og sjå «korleis det demokratiske systemet fungerer» er element som kan skape aktive medborgarar i samfunnet elles. Ved å ta vare på elevane sitt engasjement anten det er interesse for stemming ved val eller dialog ved debatt eller deliberasjon, vonar eg det kan auke sjansen for å skape aktive medborgarar i form av anten politiske deltaking eller samfunnsdeltaking.

Mitt bidrag til forskingsfeltet gjennom denne masteroppgåva er å belyse og gjere greie for kompleksiteten som omhandlar dialogbasert demokratiundervisning som eit bidrag til den demokratiske opplæringa ved å gå i dybden på ein lærar og fire elevar sine erfaringar. Praksisen som ein kjenner den ut frå forskingsprosjektet sine kontekstuelle rammer er prega av få spenningar, og dreiar mot eit avpolitisert syn i møte med både dialogen sitt utgangspunkt i demokratiundervisninga og demokratiopplæringa i lys av forholdet mellom demokrati som deltaking og verdiar frå læraren sin ståstad. Jamvel anerkjenner læraren dialog som ein sentral del av demokratiet, og sjølv om dialogen sitt utgangspunkt i demokratiundervisninga dreiar seg mot ei avpolitisering er ikkje dialogen si betydning for demokratiet og demokratisk deltaking neglisjert. Elevane er delte, og opplever dialog både som eit pedagogisk konsept og som eit

politisk konsept, og lener seg mot demokrati som deltaking framfor verdiar utan å kople det til skulen sitt demokratiske mandat. Basert på forskingsprosjektet mitt ynskjer eg å påpeike at teorien viser til teoretiske skilje og motsetningar som krevja at ein vel side, medan det empiriske datamateriale mitt speglar eit meir nyansert og komplekst bilete. Dette kan indikere at ein ikkje er avhengig av å forholde seg til teoretiske skilje og forhold for at elevane skal oppleve læringsutbyte etter å ha delteke i dialogbasert demokratiundervisning.

Det er likevel eit behov for fleire empiriske studiar, og det same er etterspurd av sentrale fagpersonar. Etersom at ein opplever at forskingsfeltet som omhandlar demokratiopplæringa er splitta mellom statsvitskaplege og pedagogiske fortolkingar av demokratiet tenker eg hovudsakleg at det er føremålstenleg med undersøkingar som er forankra i demokratiteori. På bakgrunn av dette har eg to forslag til vidare forskning som inneber eit syn på dialog som ein føresetnad for demokratisk deltaking. Det eine forslaget er å gjere fleire casestudiar der ein studerer eit antal samfunnsfaglærarar som forankrar dialogen sitt utgangspunkt i større grad i demokratiteori framfor læringsteori. Og at desse casestudiane knyt seg til undervisningsopplegg som let både læraren og elevane få endå betre tid og moglegheit til å arbeide med dialog i møte med aktuelle saker i nyhendebiletet. Det andre forslaget er å undersøke nærare i kva grad den deliberative tilnærminga er representert i praksis, som inneber om ungdomsskuleklassene i samfunnsfaget arbeider med løysing av konflikthar gjennom deliberasjon. Dette er interessant ettersom læreplanen i samfunnsfag refererer til samfunnsdebatten, noko Børhaug (2022, s. 242) understrekar inneber eit syn på konflikt som noko som kan verte løyst gjennom deliberasjon.

6 Konklusjon

I dette forskingsprosjektet har eg undersøkt problemstillinga: «Korleis erfarer læraren og elevane i ei ungdomsskuleklasse dialogbasert demokratiundervisning som eit bidrag til den demokratiske opplæringa?». I den samanhengen har eg konkret sett på korleis dei opplever dialog i samband med demokratiundervisning, kva slags demokratiteoretiske kjenneteikn som pregar klasseromsdialogane i tillegg til korleis dei opplever demokratiopplæringa i lys av forholdet mellom demokrati som deltaking og som verdiar. Forskingsprosjektet har casestudie som forskingsdesign, og semi-strukturerte intervju som datainnsamlingsmetode. På bakgrunn av forskingsprosjektet sitt forskingsdesign kan eg ikkje generalisere kunnskapen, men vise til «krafta av eksempel» (Flyvbjerg, 2006, s. 228). Samstundes medfører forskingsdesignet ei høg grad av konseptuell validitet (George & Bennett, 2005, s. 19).

Ut frå forskingsprosjektet sine kontekstuelle rammer fann eg ut at dialogen sitt utgangspunkt i samband med dialogbasert demokratiundervisning dreiar seg mot læringsteoretiske årsaker framfor demokratiteoretiske i denne casestudien. Samstundes som at læraren opplever dialogar med deliberative kjenneteikn som «kjempegod demokratiundervisning», indikerer læraren sin kritikk mot eit overdrive fokus på konsensussøkande dialogar at han er tilhengar av ei agonistisk tilnærming til dialogane i klasserommet. På same tid har eg funne ut at det ikkje er krav til at dialogane skal føre til enighet mellom elevane, og at det ikkje fungerer som eit utgangspunkt sjølv om elevane kan endre synspunkt i løpet av dialogen i samband med tvilssituasjonar. Elevane føretrekkjer dialogtypen debatt, og påpeika at konsensussøkande dialogar ofte er tidkrevjande og at «det er sjeldan at alle er enige». Samstundes nemner ein elevinformant at det å verte enige med han dei argumentera mot kan verte opplevd som eit tap, noko som utfordrar deliberasjonsprosessane i klasserommet.

Trass i læraren sitt todelte ynskje om å fremje demokratiske verdiar og skape aktive medborgarar, indikerer funna mine at læraren opplever at skulen sitt demokratiske mandat i større grad handlar om å få fatt i dei demokratiske verdiane. Dette kan indikere at demokratiopplæringa lener seg mot å vere systemlegitimerande framfor systemkritisk i denne casestudien. Elevane lener seg mot «demokrati som deltaking» framfor «demokrati som verdiar», noko som kjem til uttrykk i det ein elevinformant verte støtta i det han uttrykkjer at det handlar om å «delta i politikken» og «velje kva for eit politisk parti som du er mest enige med i tankegangen». Sjølv om eg ikkje har grunnlag for å konkludere med at dette gjere seg

gjeldande i møte med elevane sitt syn på skulen sitt demokratiske mandat, indikerer det elevane si tolking av omgrepet demokrati i lys av forholdet mellom deltaking og verdiar.

Litteratur

- Arneberg, P. (1994). *Kan skolen oppdra til demokrati?* Ad notam Gyldendal.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality : a treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen : Tverrfaglige empiriske studier* (s. 15-33). Universitetsforlaget.
- Brondbjerg, L. (2014). *Ligner vi hinanden?: en dansk-norsk undersøgelse af samfunnsfag og samfunnskunnskap i skolen*. ViaSysteme.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching : Theory and practice*. Teachers College Press.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati Ein studie av politisk oppseding i norsk skule* [Universitetet i Bergen].
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta didactica Norge*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børhaug, K. (2018a). Demokrati i den nye læreplanen. *Bedre skole*, 30(3), 18-23.
- Børhaug, K. (2018b). Oppseding til medborgarskap: mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt norsk tidsskrift*, 35(3-4), 268-278. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07>
- Børhaug, K. (2022). Medborgaroppseding i samfunnsfag og samfunnskunnskap i demokratiteoretisk perspektiv. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 231-248). Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder : kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.
- Cohen, J. (1989). Deliberation and Democratic Legitimacy. *The Good Polity*.
- Cunningham, F. (2002). *Theories of democracy : a critical introduction*. Routledge Taylor and Francis.
- Eikeland, H. & Jacobsen, T. (1989). *Fortid - nåtid - framtid : fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. Tano.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>.
- George, A. L. & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. MIT Press.

- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton University Press.
- Gutmann, A. & Thompson, D. F. (1996). *Democracy and disagreement*. Belknap Press.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller : om begrepet deliberativ politikk. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ Politikk* (s. 30-45). Tano.
- Held, D. (2006). *Models of democracy* (3. utg.). Polity.
- Heldal, J. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Heldal, J. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering – Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic studies in education*, 36(4), 279-294. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Kim, M.-Y. & Wilkinson, I. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning Culture and Social Interaction*, 21, 70-86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring : om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling - folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking : a sociocultural approach*. Routledge.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66(3), 745-758.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*. Ludvigsensutvalget. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Samuelsson, M. (2013). Deliberativ demokrati i den norska skolan - Ger lärare uttryck för deliberativa uppfattningar när det kommer till demokrati och demokratiutbildning? *Utbildning och demokrati*, 22(1), 47-63. <https://doi.org/10.48059/uod.v22i1.984>
- Samuelsson, M. & Bøyum, S. (2015). Education for Deliberative Democracy: Mapping the Field. *Utbildning och demokrati*, 24(1), 75-94.
- Smagorinsky, P. & Taxel, J. (2004). THE DISCOURSE OF CHARACTER EDUCATION: Ideology and Politics in the Proposal and Award of Federal Grants. *Journal of Research in Character Education*, 2(2), 113-140.
- Solhaug, T. (2008). Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 255-261. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-02>
- Stake, R. E. (2000). Case studies. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Ødegård, G. (2018). *Blant de beste på demokrati - men vi må bli bedre* [Intervju]. Bedre skole.
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter : om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Aashamar, P. N. (2021). Demokratilæring i praksis - dialogbasert undervisning i samfunnsfagene. I E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 92-112). Universitetsforlaget.

Vedlegg

A: Intervjuguide lærar & elevar

Intervjuguide lærar

Første fase:

1. Uttrykkje takknemlighet for at ein deltek i intervju
2. Problemstillinga mi er: *«Korleis erfarer elevar og lærar på 9.trinn dialogbasert demokratiundervisning som eit bidrag til den demokratiske opplæringa?»*
3. Interesse mi ligg i erfaringane som læraren og elevane gjere seg knytt til dialogbasert demokratiundervisning, samt dialogen sin posisjon i høve demokrati- undervisning og opplæring.
4. Bakgrunn for studien: Dialog og diskusjon er viktig i all demokratiforståing, men ein veit lite om korleis lærarane arbeider med dette (Børhaug, 2007)
5. Gje uttrykk for orsaka til intervju av lærar – interesse, kjelde til kunnskap.
6. Personopplysingar, personvern og samtykke

Andre fase:

Definisjon av dialog & dialogbasert undervisning:

- «Dialog innebærer det å snakke sammen, bryte meninger, og utvide egne, samt forstå andre sine perspektiver. Alt dette er betydningsfullt for etablering av demokratiske rom. Klasserommet har, som læringsarena, en særlig mulig rolle som demokratisk arena». (Heldal & Sætra, 2016).
- Burbules sine kjenneteikn:
 - o To eller fleire samtalepartnarar
 - o Prega av rom for open deltaking
 - o Driven av utforsking av eitt eller fleire tema

«Dialogbasert undervisning inneber at lærarar og elevar saman har innflytelse over korleis meining skapast og blir aktualisert i klasserommet gjennom meiningsutveksling» (Aashammar, 2021, s. 94).

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<ul style="list-style-type: none"> - Kor lenge har du vore tilsett som lærar i skulen? - Kor lenge har du undervist i samfunnsfag på ungdomstrinnet? 	
Dialog	
<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du dialog som eit verktøy for å lære, eller som ein ferdighet som må trenast? 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialog som eit læringsverktøy eller som ein ferdighet som må trenast?
<ul style="list-style-type: none"> - Kva tenker du om dialog i forbindelse med undervisning generelt? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Det finnst ulike type dialogar å ta i bruk i undervisning, og ulike dialogar kan ha ulike føremål. Kva legg du vekt på ved bruk av dialog i undervisningssamanheng? 	
Om demokratiundervisning	
<ul style="list-style-type: none"> - Kva er demokrati? 	<ul style="list-style-type: none"> - Politisk styre? - Verdibasert? -
<ul style="list-style-type: none"> - Ser du på demokrati i skulesamanheng som noko anna enn demokrati utanfor skulen? 	<ul style="list-style-type: none"> - På kva måte?
<ul style="list-style-type: none"> - Kva slags tankar har du knytt til vektlegginga av demokrati i den nye læreplanen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Kvifor vektlegging? - Reaksjon?
<ul style="list-style-type: none"> - Kva er motivasjonen din for å gjennomføre demokratiundervisning? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Ser du på demokratiundervisning som ein moglegheit for å skape aktive medborgarar, eller som ein moglegheit å formidle demokratiske verdiar? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Har du eit politisk føremål i forbindelse med demokratiundervisning? 	<ul style="list-style-type: none"> - Demokratisk deltaking, politisk bevissthet?

	- Kva slags deltaking?
- Kjenner du på eit ansvar om å skape politisk engasjement (i form av framtidig deltaking) blant elevane,	
- Føler du demokratiopplæringa i skulen byggjer på ei pedagogisk forståing av demokrati, eller at demokratiopplæringa fokusera på demokrati som eit politisk prosjekt?	
- Forskingsfeltet trekkjer fram eit spenningsfelt som pregar demokratiopplæringa i skulen; demokratisk kompetanse og samhandlingskompetanse. Korleis tolkar du dette spenningsfeltet?	- Er dette ei reell spenning i undervisningssamanheng? - Er det viktig å oppretthalde eit skilje mellom desse to kompetansane?
Om dialogbasert demokratiundervisning	
- Kva slags samanheng ser du mellom dialog og demokrati?	
- Kva funksjon vil du seie dialog har i forbindelse med demokratiundervisning?	- Utvikle eleven sin demokratiske ferdighet? - Demokratilæring i praksis? - Stimulerer til framtidig deltaking?
- Legg du opp til klasseromsdialogar i forbindelse med demokratiundervisning?	- Viss ja, korleis? - Kvifor?
- Har du eit demokratisyn som ligg til grunn for å nytte seg av dialog i forbindelse med demokratilæring?	- Viss ja, kva slags demokratiforståing?
- Kva tankar har du om dialogen sin ende i forbindelse med klasseromsdialogar i forbindelse med demokratiundervisning?	- Legg du vekt på at ein skal kome til enighet, eller legg du vekt på at ein kan vere uenige? - Opplever du at elevane er opne for å endre perspektiv i løpet av ein dialog?

<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at dialogbasert demokratiundervisning er ei fare for «det trygge klasserommet»? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hender det at du unngår demokratiske dialogar i klasserommet viss du tenker at det kan skape splittelse?
<ul style="list-style-type: none"> - Ser du nokre utfordringar ved dialogbasert demokratiundervisning? 	<ul style="list-style-type: none"> -
<ul style="list-style-type: none"> - I kva slags situasjonar vonar du det er riktig å styre dialogen i ei demokratisk «riktig» retning? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at elevane gjev uttrykk for si eiga meining i demokratiske dialogar, eller at dei tilpassa meininga si til det dei trur læraren ynskjer å høyre? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Er det noko du tenker ikkje har kome fram, eller som ikkje har blitt nemnd? 	

Intervjuguide elevar

Første fase:

- Uttrykkje takknemligheit for at ein deltek i intervju
- Presentere prosjektet kort; kvifor eg vil intervju, og kva det skal brukast til.
- Kort om personvern og personopplysingar – korleis eg sørger for at ingen blir gjenkjent

Andre fase:

Definisjon av dialog & dialogbasert undervisning:

- «Dialog innebærer det å snakke sammen, bryte meninger og utvide egne, samt forstå andre sine perspektiver» (Heldal & Sætra, 2016).
- Burbules sine kjenneteikn:
 - o To eller fleire samtalepartnarar
 - o Prega av rom for open deltaking
 - o Driven av utforsking av eitt eller fleire tema

«Dialogbasert undervisning inneber at lærarar og elevar saman har innflytelse over korleis meining skapast og blir aktualisert i klasserommet gjennom meningsutveksling» (Aashammar, 2021, s. 94).

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Om dialog og demokrati	
<ul style="list-style-type: none"> - Kva syns dokke om det å ha dialogar i forbindelse med klasseromsundervisning? 	<ul style="list-style-type: none"> - Diskutere saker, diskutere nyhendesaker, politiske saker, elevrådssaker
<ul style="list-style-type: none"> - Korleis vil dokke beskrive demokrati? 	<ul style="list-style-type: none"> - Kva meiner ein med at ein har demokrati i Noreg?
<ul style="list-style-type: none"> - Korleis opplever dokke å lære om demokrati i skulen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Er det viktig å lære om demokrati gjennom skulen? - Kva tek dokke med dokke vidare frå demokratiundervisning/demokratilæring i skulen?
<ul style="list-style-type: none"> - Vil dokke seie at det er ein samanheng mellom demokrati og dialog/diskusjon? 	<ul style="list-style-type: none"> - Kva er samanhengen?
Om dialogbasert demokratiundervisning	
<ul style="list-style-type: none"> - Når temaet er demokrati, kva syns de om denne forma for undervisning? 	<ul style="list-style-type: none"> - Kva syns de er fordelane? - Kva syns de er utfordrande?
<ul style="list-style-type: none"> - Når det oppstår dialogar i klasserommet i forbindelse med demokratiundervisning: Kva tenker dokke om det å delta i dialogen, og seie meininga si? 	<ul style="list-style-type: none"> - Opplever de at læraren er på jakt etter eit riktig svar? - Opplever de at læraren prøver å trekke fram fleire synspunkt?
<ul style="list-style-type: none"> - Tenker dokke at å trene seg på å vere med i klasseromsdialogar har 	<ul style="list-style-type: none"> - På kva måte?

noko med demokratiopplæring å gjere?	
- Opplever dokke at nokon taklar uenighet i forbindelse med klasseromsdialogar dårleg?	- På kva måte?
- I nokre situasjonar vil dialogane i klasserommet bestå av elevar med ulike meiningar om ei sak som kan føre til uenighet. Tenker dokke at det er viktig å kome fram til enighet ved diskusjon, eller at det er viktig å kunne vere uenige?	- Kvifor er det viktig med uenighet? - Kvifor er det viktig med enighet?
- Etter å ha diskutert saker, hender det at dokke endrar synspunkt?	- Kva skal til for at dokke eventuelt endra synspunkt?
- Kva syns dokke om dialogar som fungerer som utforsking, der ein saman skal finne best mogleg løysing på eit felles problem?	- Kontra å ha debatt? Der ein skal argumentere mot andre, og stå fast på sine egne synspunkt.
- Tenker dokke at det å ha, og delta i dialogar i forbindelse med demokratiundervisning aukar sjansen for framtidig deltaking?	- Kva slags form for deltaking tenker dokke eventuelt på? - Samfunnet generelt (arbeidslivet) eller politisk (stemme ved val, ytre meininga si i politiske saker)?

Vil du delta i eit forskingsprosjekt i samfunnsfag om demokrati?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finne ut av om, og på kva måte dialogbasert demokratiundervisning blir opplevd som eit bidrag til den demokratiske opplæringa i skulen. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebære for deg.

Føremål

Prosjektet har som føremål å undersøke elevar og læraren si oppleving av dialogbasert demokratiundervisning gjennom eit casestudie på 10.trinn. Målet er å finne ut om, og eventuelt på kva måte dialogbasert undervisning opplevast som eit bidrag til den demokratiske opplæringa i skulen.

Prosjektet er i forbindelse med ei masteroppgåve i samfunnsfag ved lærarutdanninga ved NLA Høgskolen i Bergen.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

NLA Høgskolen er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på grunn av at du underviser i faget samfunnsfag på 10.trinn.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du gjennomfører ei dialogbasert undervisningsøkt der temaet er demokrati. Eg vil vere til stades i klasserommet for å observere, utan å delta. I etterkant av undervisningsøkta vil eg intervju deg om den gjennomførte undervisninga, og stille spørsmål som omhandlar dialogbasert demokratiundervisning. I dette intervjuet vil eg nytte meg av ein analog lydopptakar, samt ta notat undervegs.

Dersom du ynskjer å sjå intervjuguiden på førehand er det berre å ta kontakt.

Samstundes vil eg intervju nokre av elevane om den gjennomførte undervisningsøkta. I den forbindelse vil eg difor innhente samtykke som medfører at elevane kan dele opplysingar om læraren i forbindelse med prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Eg vil i samråd med deg leggje til rette for at dei elevane som ikkje deltek i denne undervisningsøkta vil få eit alternativ opplegg som ikkje vil inngå i forskinga.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Eg vil vere åleine om å ha tilgang til opplysingane, og vil berre bruke opplysingane om deg til dei føremåla som har kome fram i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernlegeverket.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 30.06.2023. Samstundes vil lydopptaka slettast.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå NLA Høgskolen har Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Masterstudent ved NLA Høgskolen, Sebastian Grøttå (e-post: sebastian.groettaa@outlook.com, tlf: 97402472)
- Veileder, Anders Daniel Faksvåg Haugen (e-post: adf@hvl.no, tlf: 97083773)
- NLA's personvernombod, Inger Johanne-Gamlem Njau (e-post: personvernombud@nla.no, tlf: 55540749)

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing,
Sebastian Grøttå

Prosjektansvarleg
(Forskar/rettleiar)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Eg har mottoke og forstått informasjon om prosjektet i samfunnsfag om demokrati, og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju der det verte nytta analog lydopptakar, og tatt notat undervegs
- at undervisningsøkta blir observert av underteikna
- at elevlar kan dele opplysingar om lærar i forbindelse med prosjektet
- at opplysingar kan behandlast fram til prosjektslutt 31.06.2023

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vil du delta i eit forskingsprosjekt i samfunnsfag om demokrati?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finne ut av dialogen si betydning i forbindelse med demokratiundervisning. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Prosjektet har som føremål å undersøke elevane og læraren på 10.trinn si oppleving av demokratiundervisning som baserer seg på dialogar i klasserommet. Målet er å finne ut om, og på kva måte denne forma for undervisning opplevast som eit bidrag til den demokratiske opplæringa i skulen.

Prosjektet er i forbindelse med ei masteroppgåve i samfunnsfag ved lærarutdanninga ved NLA Høgskolen i Bergen.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

NLA Høgskolen er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eleven får spørsmål om å delta fordi eleven går på 10. trinn og har faget samfunnsfag.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du deltek i ei undervisningsøkt som gjennomførast av faglæraren i samfunnsfag. Eg vil vere til stades i klasserommet for å observere, utan å delta. I etterkant av undervisningsøkta vil nokre få elevar verte spurt om å delta i eit intervju som inneber spørsmål knytt til den gjennomførte undervisninga. I dette intervjuet vil eg nytte meg av ein analog lydopptakar, samt ta notat undervegs.

Dersom føresette eller eleven ynskjer å sjå intervjuguiden på førehand er det berre å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom eleven vel å delta, kan eleven/føresette når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane til eleven vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for eleven dersom eleven ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje seg.

Eg vil i samråd med lærar leggje til rette for at dei som ikkje deltek i denne undervisningsøkta vil få eit alternativ opplegg som ikkje inngår i forskinga.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Eg vil vere aleine om å ha tilgang til opplysingane, og vil berre bruke opplysingane om deg til dei føremåla som har kome fram i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernlegeverket.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 30.06.2023. Samstundes vil lydopptaka slettast.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Eg behandlar opplysingar om eleven basert på samtykket til eleven/føresette.

På oppdrag frå NLA Høgskolen har Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Masterstudent ved NLA Høgskolen, Sebastian Grøttå (e-post: sebastian.groettaa@outlook.com, tlf: 97402472)
- Veileder, Anders Daniel Faksvåg Haugen (e-post: adf@hvl.no, tlf: 97083773)
- NLAAs personvernombod, Inger Johanne-Gamlem Njau (e-post: personvernombud@nla.no, tlf: 55540749)

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing
Sebastian Grøttå

Prosjektansvarleg
(Forskar/rettleiar)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet om demokrati, og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- at eleven kan delta i ei undervisningsøkt om demokrati som blir observert av underteikna
- at eleven kan delta i intervju der det verte nytta analog lydopptakar.
- at opplysingar om eleven kan behandlast fram til prosjektslutt 31.06.2023

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

(Signatur av eleven sin føresette, dato)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
848617

Vurderingstype
Standard

Dato
13.09.2022

Prosjekttittel

Dialogbasert demokratiundervisning som eit bidrag til den demokratiske opplæringa på 10.trinn

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig

Anders Daniel Faksvåg Haugen

Student

Sebastian Grøttå

Prosjektperiode

24.10.2022 - 22.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 22.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

c:\meldeskjema.sikt.no\63833c54-974a-46ad-91c9-82a0913d02d0\rande1og

4.2023, 09:54

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Markus Cellussen

Lykke til med prosjektet!